

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ
НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ
КАФЕДРА ЮНЕСКО
«ДУХОВНО-КУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ ВИХОВАННЯ ТА ОСВІТИ»**

**ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ:
методологія, теорія і практика**

Збірник наукових праць

Випуск 2 (71)

Сєверодонецьк 2016

Рекомендовано Вченою радою Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (протокол № 8 від 26 квітня 2016 р.)

Редакційна колегія

Шевченко Г.П. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор науково-дослідного Інституту духовного розвитку людини, завідувач кафедри ЮНЕСКО «Духовно-культурні цінності виховання та освіти» (**головний редактор**); **Алфімов В.М.** – доктор педагогічних наук, професор (**заступник головного редактора**); **Бех І.Д.** – доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України (м. Київ); **Євтух М.Б.** – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України (м. Київ); **Завстний С.О.** – доктор філософських наук, професор, зав. кафедри ЮНЕСКО (м. Харків); **Локарева Г.В.** – доктор педагогічних наук, професор (м. Запоріжжя); **Миропольська Н.Є.** – доктор педагогічних наук, професор (м. Київ); **Пелех Ю.В.** – доктор педагогічних наук, професор (м. Рівне); **Помиткін Е.О.** – доктор психологічних наук, професор (м. Київ); **Савчин М.В.** – доктор психологічних наук, професор (м. Дрогобич); **Сватко Ю.І.** – доктор філологічних наук, професор, зав. кафедри ЮНЕСКО (м. Київ); **Ернст Вагнер** – доктор філософії, керівник кафедр ЮНЕСКО з художньої освіти (м. Мюнхен, Німеччина); **Іванова Галена** – доктор педагогічних наук, доцент (м. Пловдив, Болгарія); **Клім-Клімашевська Анна** – доктор педагогічних наук, професор (м. Седльце, Польща); **Леслі Джон Френсіс** – доктор філософії, доктор літератури, доктор богослов'я (Великобританія); **Рангелова Емілія** – доктор педагогічних наук, професор (м. Софія, Болгарія); **Сманцер А.П.** – доктор педагогічних наук, професор (м. Мінськ, Білорусь); **Джон Вейн Фішер** – доктор педагогічних наук, професор Балларатського університету (Австралія); **Джон Л. Хочхеймер** – доктор філософії, професор (м. Карбендал, США); **Д. Пол Шафер** – директор проекту Світова культура (м. Маркхем, Канада); **Уільям Шмідт** – професор Лойольського університету (м. Чикаго, США); **Рашидова С.С.** – кандидат педагогічних наук, доцент (**відповідальний редактор**).

Збірник наукових праць «Духовність особистості: методологія, теорія і практика» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (затверджено Постановою Президії ВАК України від 8.07.2009 р. № 1-05/3).

Журнал включено до Міжнародної бази даних Ulrich's Periodical Directory (2013 р.), до Міжнародної наукометричної бази даних Index Copernicus International (2013 р.), до повнотекстової бази даних Open Academic Journals Index (2014 р.), Google Scholar (2014 р.), Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського (2008 р.)

Д85 Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 2 (71). – Северодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. – 240 с.

У збірнику висвітлюються актуальні питання методології, теорії й практики розвитку духовної культури особистості в сучасних соціокультурних умовах.

Матеріали збірника можуть бути використані науковцями в галузі педагогіки та психології духовності, аспірантами, педагогами-практиками.

Статті прорецензовано членами редакційної колегії.

© Східноукраїнський національний
університет імені Володимира Даля, 2016

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
VOLODYMYR DAHL EAST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY
SCIENTIFIC RESEARCH INSTITUTE OF SPIRITUAL
DEVELOPMENT OF MAN
UNESCO CHAIR «SPIRITUAL AND CULTURAL VALUES OF
UPBRINGING AND EDUCATION»**

**SPIRITUALITY OF A PERSONALITY:
Methodology, Theory and Practice**

Collection of Research Materials

Issue 2 (71)

Severodonetsk 2016

Editorial Board

Galyna P. Shevchenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Director of the Scientific Research Institute of Spiritual Development of Man, Head of the International UNESCO Chair “Spiritual Cultural Values of Upbringing and Education” (**Editor-in-Chief**) (Kyiv, Ukraine); **Valentyn M. Alfimov** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (**Associate Editor**) (Kyiv, Ukraine); **Ivan D. Bekh** – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine (Kyiv, Ukraine); **Mykola B. Yevtukh** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine (Kyiv, Ukraine); **Serhiy O. Zavetnyi** – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head of the UNESCO Chair (Kharkiv, Ukraine); **Galyna V. Lokareva** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Zaporizhzhya, Ukraine); **Nataliya Ye. Myropolska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Kyiv, Ukraine); **Yuriy V. Pelekh** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Rivne, Ukraine); **Eduard O. Pomytkin** – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Kyiv, Ukraine); **Myroslav V. Savchyn** – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Drohobych, Ukraine); **Yuriy I. Svatko** – Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the UNESCO Chair (Kyiv, Ukraine); **Ernst Wagner** – PhD, Executive Coordinator at the Institute for School Quality and Research in Education in Munich and the UNESCO-Chair in Arts and Culture in Education at the University of Erlangen-Nuremberg (Munich, Germany); **Galena Ivanova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at Plovdiv University (Plovdiv, Bulgaria); **Anna Klim-Klimashevska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy at Siedlce University of Natural Sciences and Humanities (Siedlce, Poland); **Leslie John Francis** – PhD, DLitt, ScD, DD, C. Psychol, FBPSS, FCP (Great Britain); **Emiliya Rangelova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at Sofia University (Sofia, Bulgaria); **Anatoliy P. Smantser** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at Byelorussian State Pedagogical University (Minsk, Belarus); **John Wein Fisher** – EdD, PhD, Professor at University of Ballarat, Adjunct Associate Professor at Federation University (Australia); **John L. Hochheimer** – PhD, Professor at Southern Illinois University (Carbondale, USA); **D. Paul Schafer** – Director of the World Culture Project (Markham, Canada); **William Schmidt** – Ph.D., Professor at Loyola University (Chicago, USA); **Svetlana S. Rashydova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Executive Editor).

The collection of research materials was registered and included into the List of scientific professional editions of Ukraine according to the decision of the presidium of the Higher Certifying Commission of Ukraine from the 7th of August 2009 № 1-05/3. The results of theses on obtaining the scientific degrees of Doctor and Candidate of pedagogical sciences are published in this collection.

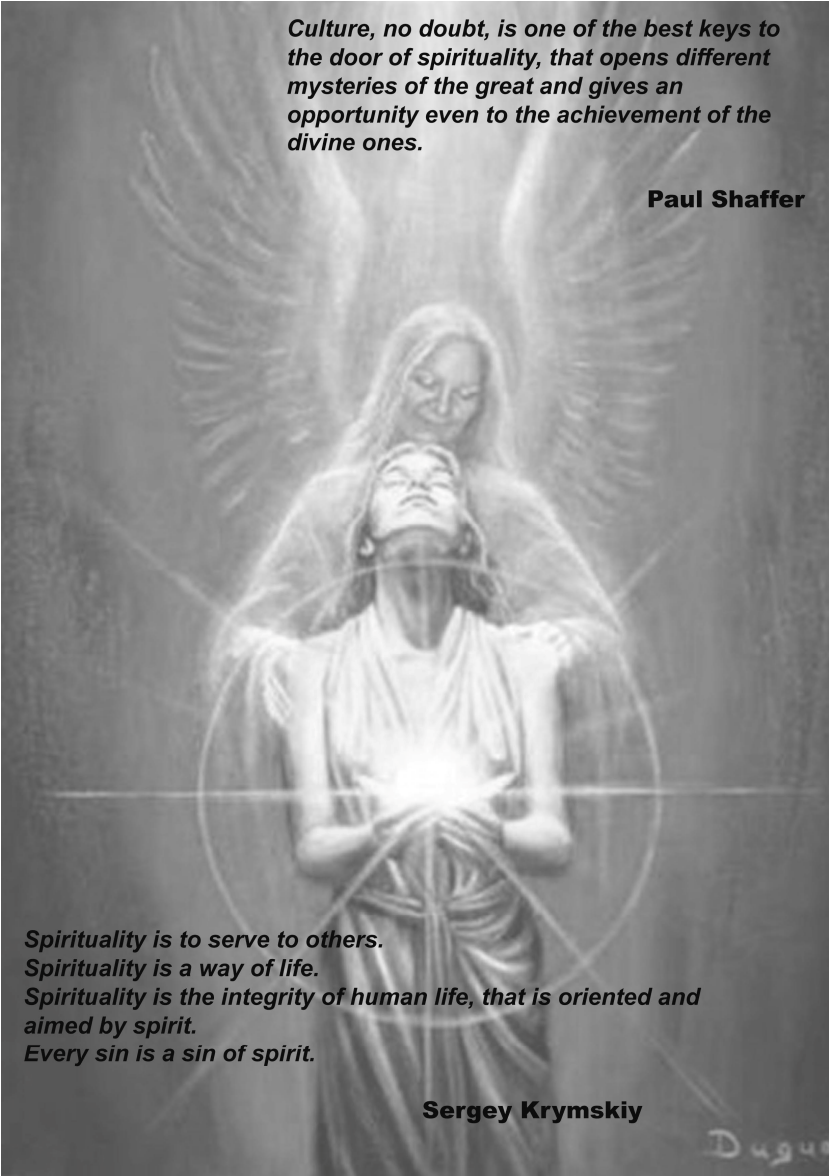
The Collection is included to Ulrich's Periodical Directory (2013), Index Copernicus International (2013), Open Academic Journals Index (2014), Google Scholar (2014), Vernadsky National Library of Ukraine (2008).

D85 Spirituality of a Personality: Theory, Methodology and Practice: collection of research materials / Editor-in-chief Galyna P. Shevchenko. – Issue 2 (71). – Severodonetsk: Publishing House of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, 2016. – 240 c.

Papers of the collection are reviewed by the members of the Editorial Board.

The Collection touches upon the issues of actual problems of methodology, theory and practice of development of a person's spiritual culture in modern social and cultural conditions. The science officers, post-graduate students, and pedagogues-practitioners in the field of pedagogics and psychology of spirituality can use the materials of the collection.

© Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, 2016



Culture, no doubt, is one of the best keys to the door of spirituality, that opens different mysteries of the great and gives an opportunity even to the achievement of the divine ones.

Paul Shaffer

*Spirituality is to serve to others.
Spirituality is a way of life.
Spirituality is the integrity of human life, that is oriented and aimed by spirit.
Every sin is a sin of spirit.*

Sergey Krymskiy

УДК 373.61:374.321 (44)

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ КЕРІВНИКІВ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

В. М. Алфімов

У статті розглянуто організацію навчання керівників освіти в університетах Німеччини, показано документи, які забезпечують якість підготовки майбутніх керівників навчальних закладів, описано фази навчання, розкрито навчальні модулі підготовки, проаналізовано програми підготовки.

Ключові слова: майбутні керівники навчальних закладів, університети Німеччини, магістратура, організація навчання, програми підготовки.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Вхідження України до світового та європейського співтовариства передбачає реформування вітчизняної системи освіти у різноманітних напрямках. До них належить і магістерська підготовка, у тому числі майбутніх керівників навчальних закладів. В Україні така підготовка здійснюється вже майже 15 років, але потребує подальшого вдосконалення. За цей час накопичено чималий досвід формування у майбутніх менеджерів освіти вмінь реалізовувати управлінські функції, приймати управлінські рішення, здійснювати маркетингові процедури, формувати управлінський імідж тощо. Утім, удосконалення системи професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів вимагає запозичення позитивного зарубіжного досвіду. Серед країн, які успішно готують управлінців-професіоналів у галузі освіти, одне з провідних місць посідає Федеративна Республіка Німеччина.

Аналіз останніх досліджень. Питання підготовки майбутніх керівників навчальних закладів в університетах України розглядалися в працях В. Алфімова [1], В. Береки [2], Є. Куркчі [4], Т. Сорочан [5], Є. Хрикова [6] та інших. Ці дослідники відзначають, що система підготовки менеджерів освітніх установ в Україні базується на поєднанні педагогічної та управлінської освіти, розвитку дослідницьких

умінь. Такої самої думки дотримуються провідні німецькі дослідники А. Ханфт [7], Г. Швейцер, У. Мюлер [8] та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Незважаючи на велику кількість публікацій, спрямованих на вивчення професійної освіти Німеччини, цілісного дослідження організації навчання майбутніх керівників навчальних закладів в університетах Німеччини ще не здійснено, хоча відповідна спроба була прийнята нашою ученицею Є. К. Куркчі [4], яка проаналізувала достатній матеріал для розуміння теоретичних засад і практики підготовки менеджерів освіти в університетах Німеччини.

Мета статті: розглянути організацію навчання керівників освіти у Німеччині.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи організацію підготовки майбутніх керівників навчальних закладів в університетах Німеччини, слід зазначити, що вона є ініціативою вищих навчальних закладів, які самостійно приймають рішення щодо відкриття відповідної спеціальності. Наприклад, такі управлінські рішення були у свій час прийняті вченими радами університету імені Карла фон Озієцького Ольденбург (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) і педагогічного інституту Людвігсбург (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg). Нормативними документами, що забезпечують якість підготовки майбутніх керівників навчальних закладів, є програми підготовки, які відбивають вимоги Болонського процесу, хоча їх реалізація у кожному з університетів має свої особливості. Одночасно з виконанням даних вимог для програми розроблені особливі стандарти, прийняті в університеті Ольденбург для професійно орієнтованих навчальних програм. Таким чином, усі автори навчальної літератури й усі викладачі змушені дотримуватися зобов'язань, визначених умовами договору з ними. Одним з таких пунктів є те, що студенти одержують готові навчальні матеріали та пропозиції щодо навчання в процесі проходження всіх модулів відповідно до правил дидактики вищої школи. Крім того, доценти мають спеціальну підготовку для викладання програми, а тьютори одержують навчальний матеріал відповідно до правил дидактики вищої школи.

Підготовка майбутніх керівників навчальних закладів відбувається як за вимогами Болонського процесу, так і за допомогою змішаної форми навчання, так званої Blended Learning.

Blended learning – це інтеграція навчання в групі, самостійне навчання, яке здійснюється як в аудиторіях, так і в режимі он-лайн [3].

Навчання передбачає використання електронних засобів, роботу в аудиторіях, різноманітні інтерактивні форми. Це дає змогу широко використовувати електронну пошту, Інтернет-конференції, диспути, обмін досвідом тощо. Таке навчання пропонує ряд функцій для підтримки індивідуального навчання, можливості цифрового надання інформації, матеріалів і он-лайн-ресурсів [6, с.7].

Аналіз засвідчив, що організація навчання в університеті Ольденбург передбачає гнучкий розподіл часу, вимагає присутності студентів щоп'ятниці та щосуботи, має бути закінчена в певний період часу [6, с.6]. Середній термін навчання без відриву від виробництва становить 6 семестрів, з відривом від виробництва – 4 семестри. Навчальна програма має в цілому 120 кредитних пунктів, 16 навчальних модулів і завершальний магістерський модуль. Усі модулі незалежні один від одного. Порядок навчання й навчальний матеріал передбачають до 30 годин на тиждень [8, с.324].

Модулі навчання проводяться науковими експертами з різних галузевих дисциплін (організація виробництва, юриспруденція, педагогіка, інформатика) з різних наукових установ Німеччини. Постійне включення до навчального процесу всесвітньо відомих експертів формує важливу профільну ознаку такої навчальної програми. Досвід, використаний студентами у процесі їхнього навчання, відіграє вкрай важливу роль в одержанні нових знань і проведенні досліджень.

Треба зазначити, що головною умовою проходження модулів є розробка орієнтованих на практику проектів, які пізніше можуть бути використані студентами в їх майбутній професійній і науковій діяльності. Для кожного модуля студентам надаються спеціально розроблені навчальні матеріали, вивчення яких є необхідною передумовою для переходу до проектної фази. При цьому студенти користуються допомогою наукових експертів, тьюторів, а також фахівців з дидактики, що є науковими співробітниками університету Ольденбург.

Навчальний процес складається з базових модулів, які відповідальні за наукову теоретичну підготовку студентів у сфері менеджменту в освіті. Ці 8 модулів є обов'язковими для всіх студентів. При їх проходженні магістри з управління навчальними закладами здобувають знання зі стратегічного менеджменту, економіки та

політики в галузі освіти, проектного менеджменту, контролю, права в освіті, фінансового менеджменту й інвестування, організації та керівництва, освітнього маркетингу, менеджменту вищої школи й наукового менеджменту, менеджменту перепідготовки, навчання на основі новітніх технологій, організації та менеджменту змін, обробки даних, інформації та знань, керівництва та кооперації.

Також програма передбачає обов'язкові модулі на вибір, які формують індивідуальний профіль навчання. У навчальній програмі передбачені профілі «Менеджмент вищої школи й науковий менеджмент» і «Менеджмент перепідготовки». Крім того, передбачена можливість для спеціалізації у наступних сферах:

- навчання за новими технологіями;
- організація та менеджмент змін;
- обробка даних, інформації та знань;
- комунікація та керівництво.

Студенти можуть вільно обирати з усіх модулів саме ті, які їм необхідні для індивідуального профільного навчання. Координатори навчальної програми й наукові співробітники надають рекомендації щодо оптимального вибору й сполучення обов'язкових модулів на вибір. Одночасно з відвідуванням навчальної магістерської програми курс пропонує можливість відвідування інших окремих модулів для індивідуальної перепідготовки. Тому практики можуть, не закінчуючи програму повністю, одержати необхідні їм знання [6, с.9].

У цілому необхідно пройти 17 навчальних модулів. За кожний з них надається, як правило, 6 кредитних пунктів. Додатково необхідне проходження завершального магістерського модуля, який складається з дипломної роботи (18 кредитних пунктів) і самостійної підготовчої роботи (6 кредитних пунктів).

Кожний навчальний модуль в університеті Ольденбург складається з п'яти фаз.

Перша фаза – це фаза підготовки, яка триває чотири тижні та має гнучкий розподіл часу, відводиться для одержання навчальної літератури для самостійного вивчення. Для контролю успішності розроблені он-лайн-завдання, які необхідно завершити до початку першої фази. Ці завдання виступають складовою частиною іспиту. Тьютори надають потрібну підтримку в процесі роботи над завданнями та прийняттям відповідних рішень.

Друга фаза – це фаза присутності. Вона триває два дні та передбачає роботу в рамках майстер-класу, на якому формулюється план роботи, обговорюються завдання й робота над проектом.

Третя фаза – це проектна фаза, яка займає більше часу, ніж усі інші фази, та складається з восьми тижнів і має також гнучкий розподіл часу, як і фаза підготовки, передбачає обробку проектного завдання в групі з трьох або чотирьох осіб згідно з робочим планом. Вирішення організаційних питань, обговорення, обмін досвідом і об'єднання результатів відбувається в режимі он-лайн. Наприкінці строку виконання проектного завдання результати групи узагальнюються у формі презентації. Проектна робота в групах супроводжується консультативною допомогою тьюторів та викладачів, які консультують за всіма питаннями, які виникають у процесі роботи.

Четверта фаза – фаза зустрічі, яка триває два дні. При проходженні модуля група надає проектні результати. Також у цей період встановлюється зворотній зв'язок учасників групи з викладачами і однокурсниками. Студенти подають презентацію, яка являє собою, як і он-лайн-завдання, частину іспиту.

П'ята фаза, яка складається з чотирьох тижнів з гнучким розподілом часу, передбачає написання письмової роботи зі свого проекту й результатів його виконання. Вона складається з частини, що описує індивідуальний внесок студента, і наукової частини, що описує теоретичний базис проекту [9, с.65].

Отже, відмінність навчальної програми полягає в тому, що студенти працюють у групах над конкретними проектами, які виникають у їхній виробничій практиці, застосовують теоретичні знання та перевіряють їхню важливість для конкретних дій в освітніх організаціях. Більше того, у процесі кооперації з носіями інших знань і досвіду формуються нові знання, що ведуть до цікавих підходів у вирішенні завдань і синергії. Виконання цих проектів разом із професійними знаннями є важливою складовою, яка дозволяє використовувати досвід і практичні навички студента. Особливе місце у процесі навчання відводиться риториці.

Організація навчання в інституті Людвігсбург має як схожу структуру навчальної програми, так і певні відмінності. Спільне полягає в плануванні навчання з розподілом його на модулі та застосуванням змішаної форми навчання (Blended Learning), як і в університеті Ольденбург. Модулі являють собою одиниці заочного навчання, он-лайн-завдань (віртуальне навчання), компактні семінари й проекти.

Частини заочного навчання й он-лайн-завдання комбінуються з компактними семінарами й утворюють разом з ними модулі.

Протягом першого семестру на заняття в аудиторіях відводиться 16 днів, у другому семестрі – 15, у третьому – 17, у завершальному семестрі – 4. Загальна сума відвіданих занять складає 52 дні. Заняття відбуваються на вихідних протягом шестиденного семінару. Студентам надсилається зміст навчального матеріалу з розробкою завдань за допомогою Інтернет-технологій. Вирішення організаційних питань, обговорення, робота над індивідуальними завданнями, обмін досвідом відбувається в режимі он-лайн. [10].

В інституті Людвігсбург під час підготовки майбутніх керівників навчальних закладів, крім перерахованих дисциплін, які викладаються в університеті Ольденбург, велика увага приділяється наступним предметам: персональний менеджмент, розвиток особистості та компетенція керівництва, комунікація та кооперація, організаційний менеджмент, освітній менеджмент, високорівневий менеджмент.

Відмінність у змісті підготовки полягає в кількості вивчених дисциплін і кількості кредитів. Отже, середній період навчання в університеті Людвігсбург становить 4 семестри. Часовий загальний обсяг для успішного закінчення навчання становить 40 годин на тиждень, 90 кредитів, 13 модулів, магістерська робота й колоквіум [11].

Особливе місце у навчанні майбутніх керівників закладів освіти займає коучинг. Коучинг (англ. coaching – навчання, тренування) – це метод сучасного консультування, який сприяє ефективному досягненню клієнтом поставлених цілей, вираженому в конкретних результатах. В університетах Німеччини він давно існує як специфічна форма індивідуального навчання.

Наприклад, в університеті Людвігсбург коучинг використовується для розвитку особистої компетенції як основи успішного керівництва. При цьому коучинг розглядається як такий інструмент, який формує особливі відношення у системі викладач – студент. Викладач-коуч має проявити до студента належну увагу, бути зацікавленим у якомога найповнішому засвоєнні останнім відповідних знань і вмінні використовувати їх на практиці. Іншими словами, коучинг застосовується для стимулювання та підтримки особистісних та професійних процесів зростання студентів.

На думку німецьких фахівців, коучинг поліпшує якість освітнього процесу, оскільки:

- ставить у центр особистість студента;

- стимулює творчий потенціал особистості;
- орієнтує студента на індивідуальну постанову проблеми та навчальні ситуації;
- допомагає розробці студентом інноваційних управлінських рішень щодо актуальних питань керівництва навчальним закладом;
- сприяє об'єднанню теоретичного навчання з практикою управління освітою;
- допомагає якомога глибше засвоїти відповідний зміст навчальної програми;
- підтримує розвиток професійних компетенцій за допомогою колегіального відгуку в специфічній формі групового коучингу тощо.

«Компетентнісний профіль коучингу» служить інструментом навігації у професії менеджера освіти. Опановуючи компетентнісний профіль коучингу, студенти педагогічного університету Людвігсбург можуть описувати як конструкцію розташування речей, так і генерувати нові ідеї щодо поліпшення освітніх та інших процесів у загальноосвітніх школах або інших навчальних закладах, в яких вони працюють або будуть працювати. Викладач-коуч учить студентів дивергентному мисленню, повазі до різних точок зору, критичному ставленню до власних управлінських рішень тощо.

Впровадження коучингу у навчальний процес відбувається в другій фазі присутності студента у семестрі. Для коучингу студентську групу поділяють на три підгрупи, кожна з яких складається з 10 студентів. Усі студенти повинні співпрацювати щонайменше 1 рік. На коучинг виносяться три практичні питання – освіта дорослих, економіка й управління навчальним закладом. Консультує студентів професійний коуч, який поглиблює їх погляди на керівництво кожною з обраних ланок діяльності навчального закладу. Викладач учить студентів умінню формулювати проблеми управління, знаходити засоби їх розв'язання. Це сприяє формуванню у студентів перспективного мислення, умінь знаходити ресурси для розв'язання завдань і впевненості в собі як у керівникові, який здатний удосконалювати діяльність освітньої установи.

Висновки. З'ясовано, що організація підготовки майбутніх керівників навчальних закладів в університетах Німеччини є ініціативою вищих навчальних закладів, які самостійно приймають рішення щодо відкриття відповідної спеціальності. Організація перебігу підготовки магістрів в університеті Ольденбург та в педагогічному інституті Людвігсбург відбувається як за вимогами Болонського

процесу, так і за допомогою змішаної системи навчання – Blended Learning. Зміст підготовки включає оволодіння магістрантами теоретичними знаннями у сфері управління навчальними закладами та передбачає набуття навичок їх практичного застосування. ВНЗ має право запропонувати власну кількість дисциплін, кредитних годин або модулів. Дисципліни (навчальні модулі), які вивчаються в університетах Ольденбург і Людвігсбург, охоплюють усі сфери професійної діяльності адміністратора будь-якого навчального закладу. Особливе місце у навчанні менеджерів освіти в університетах Німеччини посідає коучинг, який дозволяє покращити організацію освітнього процесу, управляти ним, досягаючи високих результатів у засвоєнні знань.

Література

1. Алфімов В.М. Професійна підготовка керівників навчальних закладів у магістратурі / В.М. Алфімов // Інноваційні підходи до підготовки фахівців у вищій школі : [зб. наук. пр.] – Донецьк, 2012. – С. 74-85.
2. Берека В.Є. Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти: Монографія / В.Є. Берека // За ред. А.Й. Сиротенка. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2008 – 357 с.
3. «Змішане» навчання – інноваційна освітня технологія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/intel/files/Web-proekti/dodatki/zmiwane.htm
4. Підготовка магістрів з управління навчальними закладами в університетах Німеччини. – дис. ... канд. пед. н. – Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – К., 2015. – 198 с.
5. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика [Текст] / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
6. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом [Текст] : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.
7. Hanft A, Zentner T. Bildungseinrichtungen professionell management - Ein berufsbegleitendes MBA-Programm «Bildungsmanagement» an der Universität Oldenburg. – GdW-Ph61 September 2005. – 2s. [Електронний ресурс]. / A. Hanft, T. Zentner – Режим доступу: http://www.mba.uni-oldenburg.de/downloadsartikel/bildungsmanagement_veroeffentlichung_grundlagen_der_weit_erbildung_praxishilfen_2005_bildungseinrichtungen_professionell_managen.pdf
8. Schweizer, Gerd [Hrsg.]; Müller, Ulrich [Hrsg.]; Adam, Thomas [Hrsg.]: Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling. Bielefeld: Bertelsmann 2010, S. 13-26. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3067/pdf/Mueller_2010_Kann_man_Bildung_managen_D_A.pdf

9. Zweite Änderung der Prüfungsordnung für den berufsbegleitenden weiterbildenden Masterstudiengang Bildungsmanagement mit dem Abschluss «Master of Business Administration» (MBA) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vom 21.10.2011– Amtliche Mitteilungen / 30. Jahrgang – 5/2011. – 329s. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uni-oldenburg.de/uni/amtliche_mitteilungen/dateien/AM2011-05_07-2Aenderung_PO_Bildungsmanagement_MBA_FKI.pdf
10. Studienordnung für den berufsbegleitenden weiterbildenden Masterstudiengang Bildungsmanagement mit dem Abschluss «Master of Business Administration» (MBA) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vom 31.05.2005. – Amtliche Mitteilungen / 24. Jahrgang. – 63s. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mba.uni-oldenburg.de/downloads/ordnungen/bildungsmanagement_am2005_pruefungsordnung.pdf
11. Aufbau des Studiums. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de/index.php?id=aufbau>
12. Inhalte. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de/index.php?id=38>

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

В. Н. Алфимов

В статье рассмотрена организация обучения руководителей образования в университетах Германии, показаны документы, обеспечивающие качество подготовки будущих руководителей учебных заведений, описаны фазы обучения, раскрыты учебные модули подготовки, проанализированы программы подготовки будущих менеджеров образования.

Ключевые слова: *руководители учебных заведений, университеты Германии, магистратура, организация обучения, программы подготовки.*

THE ORGANIZATION OF PREPARATION OF FUTURE MANAGERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN GERMANY

V. M. Alfimov

The organization of training of future managers of educational institutions at universities of Germany has been examined in the article, documents which provide quality of preparation of future managers of educational institutions have been found out, training terms are defined, educational modules of preparation have been disclosed. Phase of study in each educational module have been described. The main condition of passing modules is the development of the projects focused on practice which can be used by students in their future professional and scientific activity later. Students can freely choose from all modules what are necessary for them for

individual profile study. At the same time with visiting the training master program the course offers possibility of visiting the other separate modules for individual retraining. Experts can receive knowledge necessary for them without finishing the program completely. Programs of preparation of future managers of the education which provide the quality of preparation of future managers of educational institutions and reflect the requirements of Bologna Process have been analyzed. Difference of the training program is that students work in groups over specific projects which arise in their work practice, apply theoretical knowledge and check their importance for specific actions in the educational organizations. Moreover, in the course of cooperation with carriers of other knowledge and experience new knowledge which conduct to interesting approaches in the solution of tasks and a synergy are formed. Realization of these projects together with professional knowledge is an important component which allows to make use of experience and practical skills of the student. The preparation of future managers of educational institutions which happens according to requirements of Bologna Process and by means of the mixed form of education, so-called Blended Learning has been defined.

Keywords: managers of educational institutions, universities of Germany, magistracy, organization of training, programs of training.

Алфімов Валентин Миколайович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (Сєверодонецьк, Україна). E-mail: alfimov_val@meta.ua

Alfimov Valentyin Mykolayovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogics, Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Severodonetsk, Ukraine. E-mail: alfimov_val@meta.ua

УДК 159.923.2

ДУХОВНА СПОРІДНЕНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ ТА КИТАЙСЬКИХ НАЦІОНАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ РОЗРОБКИ ВІЗУАЛЬНИХ І СЛОВЕСНИХ ОБРАЗІВ У ПСИХОЛОГІЇ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНОЇ ТВОРЧОСТІ: ІНДОЄВРОПЕЙСЬКА ТРАДИЦІЯ (ВАН ВЕЙ ТА ЛІ БО)

Є. А. Антонович, В. В. Вдовченко

У статті вперше розглядаються особливості духовної спорідненості українських та китайських національних традицій у психології художньо-проектної творчості індоєвропейської філософсько-світоглядної культури, характерні для етнічної

учнівської спадкоємності в українській художньо-проектній культурі, на прикладі народної майстрині К. Білокур (за епістолярною спадщиною й художньою творчістю К. Білокур – від художньо-естетичного світосприйняття та духовного наставництва Т. Шевченка), а також у китайській художньо-проектній культурі майстрів поезії і живопису Ван Вей та Лі Бо – від вчення даосизму і китайського буддизму про гармонію особистісного розвитку живописця та поета на шляху повернення до Природи й розуміння законів Всесвіту.

Ключові слова: духовна спорідненість, українська та китайська художньо-проектна культура, психологія художньо-проектної творчості, національна традиція, індоєвропейська традиція, етнічна учнівська спадкоємність, розробка візуальних і словесних образів, К. Білокур, Т. Шевченко, Ван Вей, Лі Бо.

*«В одній порожинці – вся велика земля;
цвіте одна квітка, і цілий Всесвіт підводиться з нею».*

Мудрість Чань

«Щоб намалювати сосну, треба стати сосною».
Мацзо Басьо (1644—1694)

«Вірші Ван Вей подібні до картин, а його картини подібні до віршів».

Н. Виноградова «Китайський пейзажний живопис»

*Лі Бо у «величезному й яскравому потоці поезії ...
висловив все нескінченне багатство народного духу».*

В.М. Алексєєв «Китайська література»

Сила образів Лі Бо вражала сучасників

*«Опустить пензля і лякає вітри й зливи.
А напише віри і викличе сльози в злих і в добрих духів».*

Ду Фу

У чистоті незайманої природи Лі Бо пізнавав приховане в собі, зливався з природою.

Він був завзятий і працьовитий

«Моє прагнення – очистити і передати» так, щоб те, що передається, «засяяло світлом й осяяло тисячоліття вперед».

Лі Бо

Національна учнівська спадкоємність в Китаї як етнічна характеристика ідейно-духовної складової психології художньо-

проектної творчості майстра поетичного живопису Ван Вея та творця картинної поезії Лі Бо

Ван Вея (699–759), китайського поета, художника та теоретика мистецтва епохи Тан (618–907) ми розглядаємо в контексті проведеного нами дослідження, як яскравого представника золотого віку китайської поезії, неперевершеного майстра поетичного краєвиду. У його віршах переважають теми відлюдництва, усамітнення на лоні природи, а точніше – того, що позначається словом «гуй» («повернутися назад» у найширшому сенсі – додому, до землі, навіть до «первісного небуття»). Означені теми ми порівняли з подібною домінуючою тематикою у творчості академіка Т. Шевченка та народної майстрині К. Білокур.

До нас дійшли тексти двох трактатів про живопис Ван Вея «Таємниця краєвиду», «Розвідка про краєвид». Трактати є квінтесенцією китайської естетики пейзажного живопису. Вплив цих трактатів на подальший розвиток китайської естетичної думки був вирішальним. Деякі вислови з трактату Ван Вея стали афоризмами: «проста туш для митця – над усе», «ідея існує раніше від пензля». На цьому акцентовано увагу й у графіці та малюнках академіка Т. Шевченка і народної майстрині К. Білокур.

Два головні джерела живили поезію Ван Вея: китайська літературна традиція, що мала на той час уже двохтисячолітню історію та ідеї буддизму, найбільший розквіт яких у Китаї припадає саме на роки життя поета. В цьому контексті ми порівняли витoki літературної і художньої творчості Т. Шевченка, яка стала камертоном для народної майстрині К. Білокур. Зазначені витoki об'єднували в собі давньоукраїнську, іще від Трипілля, літературну традицію образотворення засобами більш давнішої від китайської мови на декілька тисячоліть – української мови індоєвропейського гатунку (прадавноукраїнський праприт, ведійський санскрит /святий крит/, сучасна індійська мова хінді та сучасна тибетська мова мають одну абетку – деванагарі, як стверджують сучасні дослідження С.І. Наливайка, О.Т. Губка), у поєднанні з народним фольклором, викристалізованим у творах Г.С. Сковороди, М.В. Гоголя, Є.П. Гребінки, І.П. Котляревського, Г.Ф. Квітки-Основ'яненка та у візуалізованих образах майстрів школи К.П. Брюллова при Петербурзькій академії мистецтв, що надали академіку Т.Г. Шевченку та народній майстрині К. Білокур код творчості українських архетипів, літературних та живописних архісимволів й архізнаків (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Т. Шевченко та К. Брюллов – світочі національного духу
в психології художньо-проектної творчості**

Шевченко Т.Г. (1814-1861) – один із найталановитіших учнів К.П. Брюллова, студент (1838-1844) Академії мистецтв у Петербурзі, отримав 1844 звання некласного художника, енергетика віртуозних, майстерних малюнків, живописних полотен. Графіка Т.Г. Шевченка прославила його ще за життя. Вслід за К.П. Брюлловим він став майстром психологічного портрету, саме за цей талант особисто цар Микола I виніс вирок – заслання на 10 років «Під найсуворіший нагляд із заборonoю писати і малювати».		
Формування креативної особистості Т.Г. Шевченка здійснювалося видатними особистостями (Г.С. Сковорода, співак, мислитель, письменник; М.В. Гоголь, письменник; К.П. Брюллов, художник, професор; Є.П. Гребінка, письменник, педагог, видавець; І.П. Котляревський, письменник, перший класик нової української літератури; Г.Ф. Квітка-Основ'яненко, письменник) за напрямками його художньо-проектної творчості.		
К.П. Брюллов, як наставник, відіграв у житті Шевченка вирішальну роль. Адже він кинув виклик загальноприйнятим нормам не лише своєю поведінкою, але і творчістю. Художникам тих часів належало писати виключно сюжети з Біблії, греко-римської історії та міфології. Нічого спільного з реальним життям! Жодних свіжих думок! Брюллов зумів уникнути цієї рабської залежності, яка для більшості ставала неминучою платою за грошове утримання та казенну квартиру. Всупереч указівкам згори він пише сам і заохочує заняття своїх учнів портретом і навіть — побутовим жанром. На початку своєї педагогічної діяльності він зрозумів головне — вчитися жити варто самостійно. Він по крихтах відбирає з минулого все, що допомогло йому стати художником. І на цьому буде свої заняття. Причому не менше, ніж класними заняттями, навчає власним прикладом — своєю творчістю, чарівливістю своєї особистості. До Брюллова біжать, кидаючи колишніх наставників: Мокрицький і Тиранов залишили заради «великого Карла» самого Венеціанова. Неважко уявити ставлення Шевченка до вчителя. У Брюллові його захоплювало все: і те, що вчитель завжди тримається по-товариськи, як рівний, і те, як незалежно поводитьься з начальством. Усупереч пліткам про скупість, Брюллов допомагав грошима багатьом учням, у тому числі й Шевченкові, годував їх, діставав матеріали. Документальним підтвердженням є поезії, цитати із епістолярної спадщини, картини академіка Т. Шевченка та ін.:		
За думою дума роєм вилітає, Одна давить серце, друга роздирає, А третя тихо, тихесенько плаче У самому серці, може, й Бог	Давно те діялось. Ще в школі, Таки в учителя-дяка, Гарненько вкраду п'ятака – Бо я було трохи не голе,	Будеш батьку панувати, Поки живуть люди, Поки сонце з неба сяє, Тебе не забудуть! <i>Т. Шевченко.</i>

не бачить. Кому ж її покажу я, І хто тую мову Привітає, угадає Великеє слово? Всі оглухли — похилились В кайданах... байдуже... Ти смієшся, а я плачу, Великий мій друже. А що вродить з того плачу? Богилова, брате... Не заревуть в Україні Вольнії гармати. Не заріже батько сина, Свої дитини, За честь, славу, за братерство, За волю України. Не заріже — викохас Та й продасть в різницю Москалеві. Це б то, бачиш, Лепта удовиці Престолові-отечеству Та німоті плата. Нехай, брате. А ми будем Сміятись та плакати. <i>Т. Шевченко Гоголю</i>	Таке убоге – та й куплю Паперу аркуш. І зроблю Маленьку книжечку. Хрестами І візерунками з квітками Кругом листочки обведу. Та й списую Сковороду Або «Три царі со дари». Та сам собі у бур'яні, Щоб не почув хто, не побачив, Виспівую та плачу. <i>Т. Шевченко</i> <i>А.О. Козачковському.</i> <i>1847</i>	<i>На вічну пам'ять</i> <i>Котляревському, 1838</i> <i>Т.Г. Шевченко.</i> <i>Портрет олівцем</i> <i>К. Брюллова (1835)</i> «Тарас Шевченко в майстерні Карла Брюллова». Картина художника Г. Меліхова
	Гребінка стає першим літературним учителем молодого Тараса. На той час він уже сам пись- менник, досить відомий своїми Малоросійськими приказками, перекладом на українську мову пуш- кінської «Полтави». Гребінка багато розмовляє з Тарасом, керує його самоосвітою, його читанням. <i>П. Жур. Шевченківський Петербург. 1972</i> А книжку як розгорнув, дивлюсь «Кобзар», та вже дуже вичитаний. Дарма! Я його притулив до серця, бо дуже шаную Вас, і Ваші думки кріпко лягають на душу. <i>З листа Г. Квітки-Основ'яненка до Т. Шевченка</i> <i>від 23 жовтня 1840 р.</i>	
Важливу інформацію про різнобічний характер художньо-проектної підготовки ми почерпнули із автопортретів, портретів та фото Т. Шевченка: поет і письменник, художник-живописець, художник-графік, скульптор, Кобзар- пророк, академік гравірування Петербурзької академії мистецтв.		
Документальним підтвердженням із епістолярної спадщини К. Білокур є її звернення до академіка Т. Шевченка:		
«Тарасе Григоровичу, батечку, голубчику, соколику, ви самі це гарно знаєте, теж колись по світу блукали та людей шукали, хоч ви мертвий, допоможіть мені стати художником!» (Молитва Катерини Білокур до Тараса Шевченка на його могилі в Каневі, 1920-ті роки) "Пряла, ткала, мила, копала, садила, полола, збирала і все діло робила, а в прогалинах поміж цим ділом училась малювати". "Було й до мого часу багато художників-самоуків, але тих доля інакша: їх здібності ще з-за молоду помічали і давали їм допомогу... А мені, бачте, як судилось: що я в той час, як училась, то ні з якими знавцями мистецтва й не		

зострілась. А вмісті з тим моє єство, мій розум, моя велика любов до малювання випирала з моїх грудей, не давала мені спокою ні вдень, ні вночі...

І я на матір-природу дивилась і в неї, багатой на фарби, тони й півтони, училася. Там цвіте квіточка синя, а там – жовта й червона, там кущик травиці, гілка калини схилилась, а над нею хміль і переступень покрутились. Там фіалкові дзвіночки тихесенько вітром гойдаються, а там сині петрові батоги над пахучим чебрецем схиляються... І все це було чудово, чудово! І я передавала на свої картини – і теж виходило чудово!" – писала К. Білокур в листі до художниці Емми Гурович 11 лютого 1948 року.

Малювати починала з портретів своїх близьких родичів. Перші її роботи: «Жінка в зеленому корсеті» (1920-ті рр.), «Портрет Олі Білокур» (1928), «Портрет Надії Кононенко» (1929), «Портрет колгоспниці Тетяни Бахмач» (1932-1933) та інші свідчать про прагнення художниці досягти портретної схожості.

Джерелом натхнення народної художниці були пісні, казки, легенди, народне мистецтво.

Разом із могутнім хистом малярським в щедрій і багатій душі Білокур жила справжня письменниця. Ніхто про неї не скаже краще, ніж сказала вона в своїх листах. Жива, співуча, розмаїта, щедра в інтонаціях своїх, справді народна мова, не позбавлена мовленевих огріхів і діалектизмів, слугує їй для ліричних монологів та яскравих описів природи.

Знайомство з відомою українською співачкою Оксаною Петрусенко стало для мисткині світлом в її житті. Катерина, на знак подяки надіслала співачці листа зі своїм малюнком. Співачка розповіла про незвичну долю художниці Василю Касіану і Павлові Тичині, а далі, за їх порадою, звернулася до Центру народної творчості в Києві, звідти надіслали рекомендацію до Полтави. І розпочалася дорога до визнання. Нарешті поціновано творчість Білокур, почався успішний поступ у велике мистецтво.

Знаковими виявилися відгуки про Т. Шевченка та К. Білокур:

Іван Бунін, лауреат Нобелівської премії у галузі літератури: «Шевченко — абсолютно геніальний поет».

Борис Пастернак, лауреат Нобелівської премії у галузі літератури: «Шевченко слідує для мене за Шекспіром і змагається з Верленом».

Академік Іван Дзюба: «З українською мовою мене поріднили вірші Шевченка, які чув в моєму селищі на Донбасі». «В світі складно знайти поета, так же гостро затребуваного своїм народом, як Тарас Шевченко». «... культ поета — подібного йому немає, мабуть, ні в одній країні. Хіба що в Шотландії в сільських сім'ях колись був схожий культ Бернса як близької, рідної людини».

Пабло Пікассо був у захопленні від робіт української художниці К. Білокур. Коли в 1954 р. він побачив її роботи на виставці, то сказав, що вони геніальні та порівняв Катерину Білокур з відомою всьому світові художницею Серафін Луїс. «Це геніальна українська жінка. Якщо б у Франції була така, ми б змусили увесь світ говорити про неї». Пабло Пікассо.

Розглядаючи творчість Ван Вея, ми хоч побіжно зупинимось на основних принципах естетики, філософії чань. Більшості з цих принципів поклав початок саме Ван Вей, деякі з яких розвинув згодом у своїй творчості. Мистецтво (поезія, живопис, каліграфія) вважалося в системі чань, якщо й не основним, то принаймні важливішим джерелом пізнання істини, ніж канонічні тексти.

«Істина поза словами», – говорили чанські митці, і цей постулат реалізувався в поезії Ван Вея завдяки величній значимості паузи, а в живописі – незаповненої, білої поверхні. Майже після кожного рядка, читач віршів Ван Вея повинен подумки ставити три крапки і переходити до наступного рядка після значної паузи. Цей принцип недомовленості залучає читача до співтворчості, і його активність в ідеалі прирівнюється до активності творця.

Аналіз тлумачення Школи Чань дослідниками Н.В. Абаєвою та С.П. Нестеркіним дозволяє нам дійти висновку, що підтверджує спорідненість української та китайської філософії, культури, мови, а також методів художньо-проектної творчості. Об'єднуючою ланкою тут виступають етнічні архетипи індоєвропейського типу мови (пракрити, санскриту, хінді, старослов'янської, староукраїнської) та філософії Школи Чань, однієї із найвпливовіших китайських буддійських шкіл, які представляють езотеричний напрямок у буддизмі махаони. Назва Школи Чань походить від методу буддійської практики – чань дін (санскритська дхьяна, «концентрація», «зосередження», «медитація», див. чань суе – «вчення про медитацію», «вчення про споглядання»). На перший погляд, приходить на думку, що все це не відноситься ні до чого українського, але пригадайте, що не тільки в українській, а і в старослов'янській мові є слово «всує». І не дивлячись на те, що воно має значення – говорити марно, *пригадуючи на підсвідомому рівні (виділено нами – С.А., В.В.)*, варто внести поправку – це на думку раціональних людей неправдоподібним видається інтуїтивне передбачення, мислення, а на думку тих, хто сприймає інформацію і відчуття на рівні підсвідомому, споглядальному, медитативному – саме це джерело інформації є застосовуваним. Наведемо іще одне підтвердження. У Китаї є два напрями китайської філософії, що представляють традиційні релігії: даосизм (споглядання себе у Вічності) і конфуціанство (релігія ритуалу). Здавалося б, це знову – виключно китайська особливість духовних практик. Але тут варто порівняти течію в християнстві – ісихазм, даосизм, дзен-буддизм та ін. Абсолютна схожість у методах, але із етнічними особливостями. Саме

представники цього напрямку, по-різному названого у різних народів, пізнавали в стані медитації, піднесення, просвітління істини Всесвіту. А вже представники течій ритуалу писали «земні правила, земним раціональним розумом».

Варто порівняти також метод творчого пошуку, роздумів у моделюванні в замальовках олівцем, в живописних етюдах, а потім перехід до поетичних констант у літературному творі. Так працював Леонардо да Вінчі та Мікеланджело (спочатку замальовки, а ввійшовши в стан творчого піднесення – починали писати вірші; Леонардо да Вінчі – іще й починав творити музику). Саме вищеописаним методом Леонардо да Вінчі зробив найвидатніші технічні відкриття, винаходи, випередивши ними технічний розвиток більш ніж на 500 років у створенні підводного човна, літального апарата, танка та ін. Чи міг про це знати Т. Шевченко, ми не відаємо. Але ми достеменно знаємо, що його вчитель К. Брюллов, який десятки разів, тільки за ради оволодіння майстерністю рисувальника, віртуозно змалював Лаокоона, мав надзвичайну художньо-образну пам'ять. Незважаючи на те, що він не залишив після себе літературних творів, Великий Карл, не будучи поетом чи письменником, був надзвичайного таланту емоційним оповідачем. Т. Шевченко фактично був виплеканий на історії мистецтв під керівництвом і зі спрямуванням К. Брюллова. Видатних художників на той час у Петербурзькій академії мистецтв було багато, але така харизматична особистість видатного К. Брюллова, професора живопису і мислителя була єдиною на всю Академію. Нині це вже не феноменальна загадка, а закономірність, що саме К. Брюллов брав найактивнішу участь у звільненні Т. Шевченка і формуванні його не тільки як художника, гідного Брюлловської школи, а й навчив свого улюбленого учня не тільки художній майстерності, а, передусім, найпереводішим методам художньої творчості. Дивно, але факт, у тих же Леонардо да Вінчі та Мікеланджело, Рафаеля, Рембрандта (творчістю якого академік Т. Шевченко захоплювався), як і у самого Шевченка, не було учнів – у класичному їх розумінні. І не тому, що вони не могли, чи не хотіли вчити своїх послідовників. Вони працювали не на розбудову своїх мистецьких шкіл, а працювали на планетарному рівні, як творці глибинних методів психології художньої творчості. До розуміння їх методів глибинної психології творчості підійшов із науковим тлумаченням К. Юнг. Він дослідив та узагальнив надбання східної філософії, культури і психології та познайомив із ними європейських учених.

А тепер співвіднесемо вищевисловлене із Т. Шевченком і К. Білокур, Ван Веєм та Лі Бо. Ми далекі від бажання представляти Т. Шевченка і К. Білокур даосами чи буддистами, а Ван Вея і Лі Бо – християнами. Наші багаторічні пошуки, аналіз, аргументування привели до такого обґрунтованого висновку: *в психології художньо-проектної творчості у різних народів є не просто схожі, а одні й ті ж методи творчості, відмінні тільки за етнічними особливостями. Тому, аналізуючи творчість Ван Вея і Лі Бо, ми знайшли та дослідили схожі методи художньо-проектної творчості, а, відтак, і споріднені з Т. Шевченком і К. Білокур, а також методи плекання і гартування світоглядних основ поетів, письменників, художників та інших представників мистецтва. Найвищим рівнем підготовки фахівця у сфері художньо-проектної творчості є самостійна здатність до переходу із виховання у самовиховання (за В. Сухомлинським). Так було у Ван Вея і Лі Бо. Рівень становлення творчої особистості Т. Шевченка за допомогою його мистецького та літературного середовища, а тим більше – виключно самостійне становлення, як у К. Білокур в умовах радянського села й усамітнення – під силу тільки Титанам Духу Творчості.*

Тож повернемося до аналізу шляху становлення і розвитку духу творчості у китайських майстрів, розглянувши крізь призму вищевикладених нами узагальнень.

Інший важливий принцип естетики та філософії чань виражає ідею, згідно з якою пізнання істини не потребує якихось виняткових умов, і, отже, предметом художнього освоєння може бути звичайнісіньке явище, будь-яка, здавалося б, дрібниця. Цей принцип чанської естетики пов'язаний із попереднім, як і взагалі всі її принципи поєднані між собою. «Одна квітка краще, ніж сто, виражає суть квітки», – говорив пізній спадкоємець цієї традиції японський письменник Кавабата Ясунарі. А один із чанських висловів стверджує: «В одній порожинці – вся велика земля; цвіте одна квітка, і цілий Всесвіт підводиться з нею». Тому, вважали чанські митці, автори достатньо в своєму творі виявити суть одиничного, а суть Всесвіту (Єдиного) сама постане в душі читача, якщо, зрозуміло, він виявить активне бажання до співтворчості в розумінні та пізнанні. Більше того, чанські митці висунули принцип абсолютного злиття суб'єкта з об'єктом мистецтва. «Щоб намалювати сосну, треба стати сосною», – говорив великий японський поет Мацуо Басьо (1644–1694). Яскравою ілюстрацією цієї думки є рядки з двох віршів Ван Вея. В одному з них поет пише: «І

серце моє, як і річка, не має турбот», а в другому – «Ця чиста вода така ж безтурботна, як серце».

Отже, творчість китайського художника різноманітна: він чудово, з глибокою виразністю передає народні легенди й оповіді; казкові образи китайської міфології; пейзажі, повні ліризму і глибокого знання навколишнього світу; насичені пафосом героїзму події історії і т.п.

Найбільший художник епохи Тан Ван Вей присвятив свою творчість зображенню пейзажу, який із того часу набуває самостійного жанрового значення. Зображення китайського пейзажу відрізняється особливою своєрідністю. Для передачі в картині простору художник не застосовує лінійної перспективи, характерної для європейського живопису, а шляхом розподілу композиції на ряд окремих планів, видимих із різних точок зору, і умілого поєднання їх в єдине ціле отримує зорове враження глибини і далини.

Вплив пейзажної поезії Ван Вей на творчість його сучасників і поетів наступних поколінь була величезною. У історію китайської класичної поезії Ван Вей ввійшов як поет «гір і вод», «полів і садів». Китайська поезія природи стала феноменом світового значення, одним із найвищих досягнень не тільки китайської, але й світової поезії.

Лі Бо (701 — 762) був китайським поетом періоду династії Тан (618—907). Разом із Ду Фу він вважається одним із найвидатніших поетів в історії китайської літератури. Від нащадків отримав прізвисько «безсмертний поет», «поет-святий», «геніальний поет». У своїй творчості використовував традиційні літературні форми «ші» та «фу», які поєднував із багатого уявою та образною мовою. Його поезія вирізняється глибокою філософією, яскравими даоськими образами. Династія Тан започаткувала «золотий вік» в історії Китаю, прославившись багатьма здобутками, серед яких чільне місце займає поезія. В цю епоху на перше місце виходить внутрішній зміст поезії, тоді як форма була довільною.

За легендами визначальний результат іще в ранньому віці дало традиційне випробування малого Лі Бо на святі з нагоди досягнення ним першого серйозного життєвого рубежу. Коли хлопчикові виповнився рік, за звичаєм, перед ним розклали різного роду предмети, щоб визначити його уподобання. Дитина відкинула їстівне, відвернулася від іграшок – і поповзла до «Канону поезії».

Кмітливий хлопчик вже в п'ятирічному віці (на три роки раніше середньостатистичної дитини) опанував, як він сам пізніше зазначив, «Шість азів». Одні дослідники вважають, що це початкові знання в

зодіакальному літочисленні, сонячному і місячному календарях, підрахунку часу, інші вбачають у цьому даоські трактати, можливо, адаптовані для початкового навчання. До семи років малюк знав конфуціанські канони – П'ятикнижжя, «Лунь Юй», до десяти – «Ші Цзін» і «Шу Цзін», але його, можливо, через світогляд батьків, більше приваблювала даоська мудрість – «Дао Де Цзін», «Чжуан-цзи», «Шань хай цзін».

До десяти років він познайомився зі «ста школами», тобто отримав уявлення про основні напрямки думки, що прийшла з давніх часів. У десять років він познайомився з «Одою про Цзи Сюй» Сима Сянжу, яку прочитав йому батько, що зворушила хлопчика. На столі в його кімнаті стояли «чотири коштовності» – письмове приладдя вченого та літератора: пензлик, туш, папір і «чорнильний камінь», а на стіні висіли бойовий лук та меч. Усі ці атрибути супроводжували Лі Бо протягом усього життя.

З 15 років Лі Бо вже серйозно захопився літературною творчістю. Згідно з офіційними біографіями, почав він із ритмічного есе «Наслідкування Оди про ненависть» поета V ст. Цзян Яня. Це була майстерна імітація, яка отримала схвальні відгуки тогочасних поетів. За десять років гірського відлюдництва в монастирях він написав близько сотні поетичних і прозових творів, з яких збереглася лише дециця.

Ще в ранньому дитинстві Лі Бо відкрив книгу дивовижних і мудрих притч Чжуан-цзи, стародавнього філософа, образ його надземної істоти не полишав душу Лі Бо. Але в Чжуан-цзи Великий Птах Пен спирається на силу попутного вітру, а в Лі Бо – він сміливо і вільно ширяє в сакральних Небесах над світом, не знаючи ніяких обмежень своєї свободи. Зустріч зі старим і мудрим даосом схвилювала Лі Бо. Глибоко осмислюючи цей образ, ввечері він велів слугі Даньша розтерти туш, запалити світильник і написав «Оду Великому Птахові Пен» у жанрі ритмічної прози «фу».

Суттєвий вплив на формування світогляду Лі Бо мало вчення Конфуція. Поет визначає свою місію в процесі повернення до старовини. Колись, згідно з історичною традицією, Конфуцій також прагнув повернутися до старовини. Повернути людей до старовини, на думку Конфуція, мали б старовинні твори, але вони повинні бути «очищені» від усього напластованого. Так само розумів свою місію і Лі Бо. *«Моє прагнення, – пише він, – очистити і передати»* так, щоб те, що передається, *«засяло світлом й осяяло тисячоліття вперед»*. Поет вважав саме себе покликаним відродити справжню поезію.

Відродження істинної поезії полягає в тому, що Лі Бо хотів би, як свого часу Конфуцій, почути, що «єдиноріг спійманий». І тоді, пише поет, він покладе свій пензлик, тобто визнає свою справу виконаною.

Продемонструємо на прикладі одного із шанованих символів у культурі Китаю поетичність і живописність образу півонії в творчості Лі Бо та української майстрині К. Білокур (див. табл. 2-3).

Таблиця 2

Із поезії Лі Бо про національний китайський символ – півонію

Лі Бо (701-762), із циклу "Вірші на мелодію Цин Пін".

Твой, словно облако, наряд, а лик твой — как пион,
Что на весеннем ветерке росой окроплён.
Коль на вершине Цюньюйшань не встретился с тобой,
Увижусь у дворца Яотай под светлою луной.

Переклад Б. Мещерякова.

Коментарі перекладача. Цей вірш — перший у циклі з трьох віршів, який Лі Бо присвятив Ян Гуйфей (дослівно: Дорогоцінна Дружина з роду Ян), улюбленій наложниці танського імператора Сюаньцзуна. У її товаристві останній проводив майже весь свій час. Під час написання циклу Лі Бо був однією з найнаближених до імператора осіб. Історія створення циклу така: одного разу Син Неба і Ян Гуйфей милувалися квітучими півоніями поряд із Альтанкою з дерева Алое біля Палацу Світланку і Щастя. Імператор наказав покликати Лі Бо і дати йому папір із золотими кольорами, щоб той написав експромтом вірші на мелодію Цин Пін.

... на мелодію Цин Пін — дослівно: Чиста і Рівна. У глибокій старовині мелодії цього типу використовувалися для оспівування подружніх радощів. Взагалі практика твору віршів на певну мелодію була вельми поширена в Китаї. Пізніше для цього сформувався навіть особливий віршований жанр, званий "ци". Найвищий розвиток він одержав за часів династії Сун Чи в творчості поетеси Цинчжао. Варто також зазначити, що жанр "ци" оцінювався нижче за регулярні класичні вірші "ші", бо спочатку його вважали за простонародний.

... Цюньюйшань і далі: Яочи — міфічна гора і ставок, поряд з якими за легендою знаходився палац Яотай, де жила Сиванму — Володарка Заходу — одне з божеств китайського пантеону. Отже, тут — уподібнення цілком земної жінки безсмертній богині. Кажучи про Яочи (дослівно: Яшмовий Ставок), не зайвим буде згадати, що на території імператорського палацу існував реальний ставок із тією ж назвою. Сюаньцзун наказав влаштувати його спеціально для купання ненаглядної Ян Гуйфей.

Таблиця 3

Символічна квітка півонії в китайській культурі

У китайській мові слово «півонія» звучить як мундань або фугуйхуа – «квітка знатності та багатства», її називають квіткою благородства й шани, підносять друзям як знак добрих побажань. Для дівчини півонія, піднесена в дар молодою людиною, є цінним подарунком. Говорять, що саме з Китаю півонія, яку обожнювали і забороняли вирощувати простим людям, поступово почала свою урочисту ходу по світу. У сучасному Китаї відношення до півонії, як до божественної квітки, не змінилися.

Як декоративна рослина півонія культивується в Китаї вже 1500 років і є такою ж улюбленою національною квіткою, як хризантема у японців і троянда в європейців. Уже в XVI столітті в Китаї було відомо понад 30 сортів півоній, деякі з них оцінювалися дуже дорого й обмінювалися лише на золото. У китайських казках, якщо герой досягає вершини багатства і могутності, то він неодмінно садить в своїх садах півонії, "які чотири рази на день міняють колір".

Уже в I столітті н.е. півонію в Китаї широко застосовували в народній медицині, а також у кулінарії, разом з іншими прямими рослинами.

У китайській культурі півонія вважається царицею кольорів, оскільки вона несе в собі чистий початок ян. Пасивним початком інь в квітковому царстві є хризантема, що є втіленням спокою і довголіття. У 1903 році півонія була проголошена національною квіткою Китаю.

Півонії різних сортів із любов'ю вирощують багато жителів Піднебесної. Про них складають легенди і дбайливо передають їх нащадкам.

У Китаї півонія вважалася царською квіткою. Вирощували її в імператорських садах і в будинках багатих урядовців. Простому люду було строго заборонено прикрашати нею свої городи. У Піднебесній вона носила назву «шойо», що означає «найкрасивіша».

Традиційно квітка півонії є символом Китаю, де ці квіти дуже високо цінуються. Півонії також стали невід'ємною частиною культури і мистецтва Японії. У китайській або японській символіці, в традиційних татуюваннях нерідко присутнє зображення цієї квітки як символу сміливості і ризику. У країнах Сходу прийнято вирощувати півонії в кожному будинку або дворі.

Півонія квітне всього двадцять днів, вражаючи оточуючих своєю красою. Решту часу вона лише накопичує сили для подальшого цвітіння.

Півонія стала популярною ще за часів династії Сун. Її зображення вишивали на одязі імператора нарівні з хризантемою. Зображення квітки зустрічалося на різних прикрасах, порцеляні й предметах побуту. З тих часів і до нині жодне святкування в Китаї не проводиться без півоній, будь то переїзд у нову квартиру або день народження. Впродовж багатьох століть півонія залишається частиною шлюбної церемонії.

Півонія багато що значить для будь-якого китайця. Це не просто символ щастя, але й прекрасний символ благополуччя, багатства та процвітання.

Недаремно правителі Піднебесної хотіли, щоб навіть після смерті їх оточували саме ці квіти. Стіни багатьох усипалень прикрашають зображення півоній.

Див. Китайські півонії, зображення на сучасних картинах, прикрасах, фарфорі та предметах побуту. Художник Wang Qing (Ван Цин) [16].

Див. Півонії в творчості К. Білокур («Півонії», 1946; «Півонії», 1948; «Букет», 1959; «Півонії», 1958; «Букет», 1960) [10].

Висновки. Духовна спорідненість українських та китайських національних традицій розробки візуальних і словесних образів у психології художньо-проектної творчості яскраво виражена в індоєвропейській традиції, зокрема у творчості К. Білокур і Т. Шевченка, а також Ван Вей і Лі Бо. При цьому виявлено характерні риси етнічної учнівської спадкоємності в українській і китайській художньо-проектній культурі. В психології художньо-проектної творчості цих народів є споріднені методи творчості, відмінні за етнічними виражальними особливостями. Аналізуючи творчість Ван Вей і Лі Бо, ми відкрили та дослідили споріднені методи художньо-проектної творчості цих митців із Т. Шевченком і К. Білокур, а також методи плекання і гартування індоєвропейської філософсько-світоглядної культури поетів, письменників, художників та інших представників мистецтва. Визначено національну учнівську спадкоємність в Китаї як етнічну характеристику ідейно-духовної складової психології художньо-проектної творчості майстра поетичного живопису Ван Вей та творця картинної поезії Лі Бо. Висновок підтверджує висунуте положення про духовну спорідненість українських та китайських національних традицій розробки візуальних і словесних образів у психології художньо-проектної творчості.

Література

1. Антонович Є.А. Українське мистецтвознавство кінця XIX – початку XX століття. Дослідження образотворчої спадщини Тараса Шевченка: монографія / Є.А. Антонович. – К., 2016. – 105 с.; 30 с. іл.
2. Антонович Є.А. Українське народне декоративне мистецтво: підручник / Є.А. Антонович. – К.: Знання, 2015. – 342 с.; 32 с. іл.
3. Ван Вей. Поезії: з давньокитайської / пер. Г. Туркова. – К.: Дніпро, 1987. – 187 с.
4. Ван Вэй. Стихотворения / пер. А. Гитовича. — М.: Гослитиздат, 1959. – 144 с.
5. Вдовченко В.В., Антонович Є.А. Духовна спорідненість українських та китайських національних традицій розробки візуальних і словесних образів у психології художньо-проектної творчості: індоєвропейська традиція (Т. Шевченко та К. Білокур) / В.В. Вдовченко, Є.А. Антонович // Духовність

- особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / гол. редактор Г.П. Шевченко. – Северодонецьк: СХУ імені Володимира Даля, 2015. – Вип. I (64). – С. 54-74.
6. Губко О.Т. Психологія українського народу / Олексій Губко. – К.: Задруга, 2003. – 400 с.
7. Губко О.Т. Психологія українського народу: наук. дослідж.: у 2 кн. Кн. 1: Психологічний склад праукраїнської народності / Олексій Губко. – К.: Видавець Сергій Наливайко, 2010. – 504 с.; іл.
8. Губко О.Т. Психологія українського народу: наукове дослідження: у 2 кн. Кн. 2: Психологічні особливості наших країн у міжчасі Трипілля – сучасна Україна / Олексій Губко. – К.: ТОВ «Видавництво друкарня Діло», 2013. – 400 с.
9. Індоевропейські мови / О.С. Мельничук // УРЕ. – К., 1979. – Т.4. – С. 384.
10. Катерина Білокур : фотоки. / авт. вступ. ст. Н. Розсошинська і О. Федорук. – К.: Спалах, 2001. – 127 с. : іл.
11. Леонтьева К.Г. Карл Брюллов / К.Г. Леонтьева. – Л.: Искусство, 1980. – 328 с.
12. Лі Бо. Поезії / пер. Г. Туркова // Всесвіт. – 1994. – №5-6. – С.135-143.
13. Наливайко С. І. Давньоіндійські імена, назви, терміни: проєкція на Україну: довідник / Степан Наливайко; Нац. НДІ українознав. М-ва освіти і науки України. – К.: [Видавець Сергій Наливайко], 2009. – 504 с.
14. Наливайко С.І. Індокитайські таємниці України / С.І. Наливайко. – К.: Просвіта, 2004. – 447 с.
15. Наливайко С.І. Таємниці розкриває санскрит / С.І. Наливайко. — К.: Просвіта, 2000. – 273 с.
16. **Півонії** (зображення на сучасних картинах, прикрасах, фарфорі та предметах побуту. Художник Wang Qing (Ван Цин). – *Електронний ресурс – режим доступу*: <http://www.liveinternet.ru/users/aleksyri/post221720154>
17. Торопцев С. Жизнеописание Ли Бо – Поета и Небожителя / С. Торопцев. – М.: РАН Інститут Дальнього Востока, 2009. – 357 с.
18. Тур-Коновалов К. Художник : роман / Костянтин Тур-Коновалов, Денис Замрій, Олена Лісовикова; пер. з рос. І. Бондаря-Терещенка; худож. Яна Крутий. – Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2013. – 368 с. : іл..
19. Чань Школа. / Н.В. Абаева, С.П. Нестеркин // Китайская философия: Энциклопедический словарь / РАН Інститут Дальнього Востока; гл. ред. М.Л. Титаренко. – М.: Мысль, 1994. – С. 439-440.

**ДУХОВНОЕ РОДСТВО УКРАИНСКИХ И КИТАЙСКИХ
НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ ПО РАЗРАБОТКЕ
ВИЗУАЛЬНЫХ И СЛОВЕСНЫЕ ОБРАЗЫ В ПСИХОЛОГИИ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОГО ТВОРЧЕСТВА:
ИНДОЕВРОПЕЙСКАЯ ТРАДИЦИЯ (ВАН ВЭЙ И ЛИ БО)**

Е. А. Антонович, В. В. Вдовченко

В статье впервые рассматриваются особенности духовного родства украинских и китайских национальных традиций в психологии художественно-проектного творчества индоевропейской философско-мировоззренческой культуры, характерные для этнической ученической преемственности в украинской художественно-проектной культуре на примере народной мастерицы К. Билокур (по эпистолярному наследию и художественному творчеству К. Билокур – от художественно-эстетического мировосприятия и духовного наставничества Т. Шевченко), а также в китайской художественно-проектной культуре мастеров поэзии и живописи Ван Вэй и Ли Бо – от учения даосизма и китайского буддизма о гармонии личностного развития живописца и поэта на пути возвращения к Природе и понимания законов Вселенной.

Ключевые слова: духовное родство, украинская и китайская художественно-проектная культура, психология художественно-проектного творчества, национальная традиция, индоевропейская традиция, этническая ученическая преемственность, разработка визуальных и словесных образов, К. Билокур, Т. Шевченко, Ван Вэй, Ли Бо.

**SPIRITUAL AFFINITY OF UKRAINIAN AND CHINESE
NATIONAL TRADITIONS ON DEVELOPMENT OF VISUAL AND
VERBAL IMAGES IN PSYCHOLOGY OF ART AND DESIGN
CREATIVITY: INDO-EUROPEAN TRADITION
(WANG WEI AND LI BO)**

E.A. Antonovich, V.V. Vdovchenko

The authors of the paper firstly discuss the features of the spiritual affinity of the Chinese and Ukrainian national traditions in the psychology of art and design creativity of Indo-European philosophical and ideological culture that are characteristic for the ethnic disciplic succession in Ukrainian art-design culture on the example of the folk master K. Bilokur (of epistolary heritage and artistic creativity K. Bilokur - from the artistic and aesthetic perception of the world and the spiritual guidance of T. Shevchenko), as well as in Chinese art and design culture of masters of poetry and painting Wang Wei and Li Bo - from the teachings of Taoism and Chinese Buddhism of the harmony of personal development of the painter and poet on the comeback trail for nature and understanding of the laws of the universe.

Keywords: *spiritual affinity, Ukrainian and Chinese art and design culture, psychology of art and design creativity, national tradition, Indo-European tradition, ethnic disciplic succession, development of visual and verbal images, K. Bilokur, Shevchenko, Wang Wei, Li Bo.*

Антонович Євген Антонович – професор, завідувач кафедри етнодизайну і дизайну реклами, ректор Інституту реклами (м. Київ).

Antonovych Yevgen Antonovych - Professor, Head of the Department of Etnodesign and Design of Advertising, Princpal of the Institute of Advertising (Kyiv).

Вдовченко Віктор Володимирович – доктор філософії в галузі дизайну, старший науковий співробітник відділу технологічної освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, професор кафедри графічного дизайну та дизайну реклами Міжнародної Кадрової Академії, член Спілки дизайнерів України. E-mail: v_vdovchenko@ukr.net

Vdovchenko Viktor Volodymyrovych - Ph.D. in Design, Senior Researcher of the Department of Technological Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Professor of Graphic Design and Advertising Design of International Personnel Academy, member of Union of Designers of Ukraine. E-mail: v_vdovchenko@ukr.net

УДК 378.015.31:17.022.1

ДУХОВНО-КУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ ОСВІТИ В ПОГЛЯДАХ СУЧАСНИХ УЧЕНИХ

М. В. Безугла

У статті охарактеризовано роботи сучасних учених, в яких знайшла своє відображення проблема формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти. Охарактеризовано поняття духовність, духовні цінності, культурні цінності, цінності освіти, духовно-культурні цінності. Надано авторське визначення духовно-культурних цінностей освіти.

Ключові слова: *освіта, цінність, духовність, духовні цінності, культурні цінності, духовно-культурні цінності освіти.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Освіта завжди

відіграла і продовжує відігравати визначну роль рушійної сили розвитку людства. Освіта на початку нового тисячоліття не є виключенням з правил. Сьогодні її розвиток відбувається на фоні подальшої глобалізації, все зростаючої ролі інформації у сучасному світі і під негативним впливом домінуючої у суспільстві ринкової цінності освіти. Існує багато наукових праць, присвячених вищеозначеним аспектам дослідження, але практично поза увагою сучасних учених залишається такий надзвичайно актуальний аспект дослідження, як формування духовно-культурних цінностей освіти як основ для трансляції саме духовної культури людства, розвитку цілісної, широкомислевої, духовно-культурної, освіченої особистості, яка спрямована на постійний рух уперед і творення кращого світу, на самовдосконалення та саморозвиток і яка керується у житті принципами Істини, Добра та Краси. У статті зібрані та охарактеризовані погляди сучасних учених на означену проблему з метою пошуку можливих шляхів вирішення проблеми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Теоретичні засади дослідження проблеми формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти розробляли вітчизняні і зарубіжні вчені. Філософський аспект дослідження означеної проблеми висвітлений в роботах А. Ярошенко (формування духовних цінностей в сучасній вищій школі засобами гуманітарних наук) [19]; В. Огнев'юка (освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) [14]; 3. Залевської (духовно-культурні цінності: сутність, особливості, функціонування) [8]; Н. Гудкової (ідеал освіченої людини в історії культури) [5]; Л. Іванкіної (сучасна цивілізаційна парадигма транзитивної потенціальності освіти) [9]; Н. Іордакі (методологічні засади виховання духовності) [10].

Педагогічний аспект духовності, духовної культури, духовно-культурних цінностей освіти розкрито в роботах А. Ярошенко (ціннісний дискурс освіти) [20]; А. Кір'якової (теорія орієнтації особистості в світі цінностей) [11]; В. Долженко (формування духовних цінностей в сучасній вищій школі засобами гуманітарних наук) [6]; М. Роганової (теорія і практика виховання духовної культури студентів вищих навчальних закладів засобами культурологічних дисциплін) [16]; Є. Костик (виховання духовно-моральних цінностей у студентів педагогічних університетів) [12].

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У статті зроблена спроба надати характеристику робіт сучасних учених, в яких знайшла своє відображення проблема формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти.

Мета статті полягає у наданні сутнісної характеристики духовно-культурним цінностям освіти в поглядах сучасних учених.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Проблема формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти прямо або опосередковано знайшла своє відображення у роботах філософського та психолого-педагогічного спрямування.

Особливе значення для нашого дослідження має дисертаційна робота А. Ярошенко [19], присвячена формуванню духовних цінностей у сучасній вищій школі засобами гуманітарних наук. А. Ярошенко акцентує увагу на вирішальній ролі гуманітарної освіти у формуванні духовних цінностей молоді, аргументуючи це тим, що саме загальнолюдські культурні цінності відіграють значну роль у процесі розвитку суспільства. Інтерес для нашого дослідження має встановлене дослідницею співвідношення понять «цінності» та «цінності освіти». Вона розглядає цінності як граничні нормативні раціональні основи актів людської свідомості і поведінки і, відповідно, цінності освіти нею визначаються як виявлення, вибір, розробка і встановлення цінностей як вихідних основ освітніх цілей, норм, вимог, стандартів і рішень. Дослідження цінностей освіти А. Ярошенко проводить, керуючись принципами подвійності виявлення і побудови цінностей; розподілу режимів установки і здійснення цінностей; множинності основ цінностей; ціннісного обґрунтування; обмеження ціннісних систем та вольового рішення.

Нашу увагу привертає розроблена А. Ярошенко теоретична модель аксіологічного тлумачення ролі освіти як механізму формування духовних цінностей, проблемно-орієнтованої системи гуманітарної освіти у вищому навчальному закладі. У ній врахована єдність підходів на трьох рівнях: міжнародному, державному та освітньо-галузевому. Як підкреслює А. Ярошенко, принципи такої освіти реалізуються через включення відповідних складників до змісту освіти, у підході до її організації та системи контролю тих, хто навчається через забезпечення умов до самореалізації студентів і формування у них відповідальності за загальнозначущі цінності [19].

У контексті дослідження духовно-культурних цінностей освіти не можна обійти поза увагою дисертаційне дослідження В. Долженко, присвячене вихованню духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі [6]. Ми повністю погоджуємося з думкою автора про те, що саме наявність і збереження системи культурних та духовних цінностей, які складають ціннісний смисл людського життя є однією з найважливіших умов безпеки суспільства. Особлива роль у забезпеченні трансляції і відтворення духовних цінностей відводиться педагогу, від якого у значній мірі залежить, яким буде нове покоління, і саме він здатний закласти необхідні умови для переакцентування освітньо-виховного процесу таким чином, щоб мало місце формування «нової людини з аксіологічно-орієнтованим гуманістичним мисленням» [6, с. 2]. В. Долженко звертає особливу увагу на необхідність урахування полікультурного простору, в якому відбувається виховання особистості майбутнього фахівця, який буде здатний адекватно сприймати різноманіття культур, створювати необхідні умови для формування толерантності, національної свідомості.

Ми також розділяємо думку вченого про те, що виховання на основі цінностей – це основний шлях формування студента як майбутнього фахівця, його духовного світу, моралі й культури, і вибір саме цього шляху уможливило вирішення однієї з найактуальніших проблем сьогодення – «виховання живої чистої душі дитини через духовне наставництво, духовну взаємодію батьків, дітей, вихователів через організований культурний і полікультурний простір» [6, с. 2].

Звертає на себе увагу дисертаційне дослідження В. Огнев'юка [14], присвячене дослідженню вітчизняної сфери освіти в контексті цінностей сталого людського розвитку. Автор зауважує, що сьогодні «набирає поширення методологічний спосіб навчання, який ґрунтується на уявленні, що сутність будь-якої науки, а відтак і найвищу цінність освіти являють не конкретні знання, а методологія, яка має бути метою, засобом і змістом навчання» [14, с. 289]. Досліджуючи проблему цінності освіти, В. Огнев'юк говорить про те, що молоде покоління повинно навчитися розуміти ті знання про природу, про навколишній світ, які вони отримують, самі відкривати закони природи й суспільства під керівництвом учителя як рівноправного партнера, тобто бути не об'єктом, а суб'єктом пізнання. Таке навчання, на думку вченого, є початковим етапом наукового пізнання і тому воно певною мірою скорочує розрив між освітою і наукою, а також є найбільш дієвим у формуванні нової культури.

Заслуговує на увагу точка зору Т. Петракової щодо ціннісного потенціалу освіти у духовно-моральному вихованні молоді [15]. Вона детально проаналізувала ідеологію процесу духовно-морального виховання молоді на основі гуманістичних цінностей освіти як первинної системи поглядів, цілей, ідей, уявлень. Т. Петракова кваліфікує цей процес як сферу духовного виробництва, продуктом якого є не присвоєння нових знань, а присвоєння духовно-моральних цінностей та особистісного смислу, формування у підростаючого покоління внутрішньо-особистісних орієнтирів та певної ієрархії відношень до світу та самого себе. Т. Петракова підкреслює, що метою вищевизначеної системи координат стає перетворення «серця егоїстичного у серце всеуболюваюче». Мається на увазі формування емоційно-мотиваційної сфери особистості.

Цікавою з точки зору дослідження духовно-культурних цінностей освіти у студентської молоді є колективна монографія Г. Назарової, С. Некрасова, Н. Некрасової та Т. Серьогіної, яка присвячена дослідженню зв'язку культури, науки та освіти. В монографії особливе значення приділяється дослідженню духовності як ядра культури. Автори наголошують, що всі духовні цінності, незалежно від змісту, опису і того, до якої сфери людської діяльності вони відносяться (естетичної, релігійної, теоретичної), завжди виступають у формі основних моральних категорій – добра і зла, бо моральність являє собою ядро духовності. Ми поділяємо точку зору вчених про те, що саме смисложиттєві цінності мають стати ядром духовних цінностей, бо саме вони визначають неповторність особистості, рівень її самосвідомості та самосприйняття [13, с. 130–131].

Освіта сприяє розвитку духовного світу людини, збагаченню її душі та серця вищими цінностями культури та цивілізації. А освіта як духовно-культурна цінність передбачає створення сприятливих умов для розвитку духовного і культурного світу молодих людей, розширення їх кругозору, підвищення культурного рівня та реалізації потреб в отриманні знань, необхідних для щасливого життя у майбутньому.

Ми повністю розділяємо точку зору П. Флоренського про те, що культура є середовищем, яке плекає й живить особистість [18, с. 79], адже саме завдяки прилученню людини до досягнень культури відбувається плідний розвиток її особистості, тому вкрай важливим, на наш погляд, є формування у студентської молоді ціннісного

відношення до надбання культури й цивілізації, що у значній мірі сприятиме оздоровленню суспільства.

Але розвиток особистості сучасної людини відбувається в умовах різкого зниження суспільної моралі і моральності, проявами чого є такі негативні явища людини як жорстокість, агресія, егоїзм, злість, лицемірство тощо. Особистісна вигода домінує над моральними принципами та доказами совісті, процвітають ринкові відносини в усіх сферах життя людини, через що має місце саморуйнування особистості людини, її культурна і духовна деградація. Спасіння від подальшого саморуйнування та самовинищення, як в один голос акцентують увагу сучасні вчені (Т. Заславська [7], М. Саморай [21], Л. Уварова [17], П. Шафер [22] та ін.), полягає лише у підйомі культури, засвоєнні духовних цінностей, які відіграють роль важливих стимулів духовного відродження та відновлення.

Якщо духовні цінності являють собою стрижень культури певного народу, фундаментальні відношення та потреби людей [4], реалізуються у нескінченній безлічі ситуацій вибору і являють собою факти суб'єктивних переживань об'єктивних явищ (Т. Антоненко) [1], то культурні цінності (віра, добро, краса, любов, істина) виступають «мотивами культурної поведінки людини» (А. Бекірова), рівень якої визначається рівнем морального розвитку суспільства. А він, в свою чергу, є відображенням ступеня засвоєння суспільством морального досвіду культури людства, його готовності до постійного самовдосконалення [3]. Ще С. Гессен слушно зауважував, що саме цінності культури мають бути цілями освіти і саме до них у процесі отримання освіти має бути прилучена людина, що дасть їй змогу навчитися бачити різницю між прекрасним і потворним, високим і низьким, моральним і аморальним і, як наслідок, навчитися жити відповідно до моральних принципів і законів Істини, Добра і Краси [19].

Проводячи паралель між культурними цінностями і культурними цінностями освіти, ми прийшли до висновку, що сам університет як храм науки і знань є носієм духовних, культурних, моральних, естетичних і інтелектуальних цінностей, а його ціннісний зміст реалізується через взаємодію між учасниками навчально-виховного процесу, коли студенти не тільки залучаються до багатства знання, але й поступово вчаться використовувати їх на практиці з користю для суспільства. І у зв'язку з цим, беручи до уваги сучасні реалії життя, гостро постає необхідність перерахування освіти на формування у

студентської молоді саме духовно-культурних цінностей як основ для трансляції духовної, а не матеріальної культури; розвиток ширококомислячої, духовно-культурної особистості, яка прагне до постійного самовдосконалення та духовно-культурного саморозвитку, розвитку власного творчого потенціалу і керується у житті законами Істини, Добра і Краси [2].

Перша спроба надати визначення поняттю «духовно-культурні цінності» була здійснена у 1990 році З. Залевською. У дисертаційному дослідженні автор проводить аналіз сутності духовно-культурних цінностей особистості і їх функціонування. З. Залевська звернула увагу на те, що сутністю загальнолюдських цілей і цінностей є культурні цінності, критерієм культурної цінності явищ виступають їх гуманістичний, духовний зміст. Ми цілковито розділяємо точку зору автора про те, що духовно-культурні цінності вічні, бо в процесі їх споживання не відбувається зношування. Духовно-культурні цінності, як зазначає З. Залевська, знаходять своє втілення у предметах (художнього, історичного або наукового значення), ідеях, нормах, переконаннях. До духовно-культурних цінностей З. Залевська також додає теорії, цілі, ідеали, традиції, вольові та інші якості особистості, які відображають її гуманістичну спрямованість [7].

Розвиток гармонічної та всебічно-розвиненої особистості відбувається шляхом формування в молодих людей духовно-культурних цінностей, які стають їхніми орієнтирами в подальшому житті.

Духовно-культурні цінності освіти розглядаються нами як сукупність особистісно-значимих морально-орієнтованих пріоритетів в освіті, які визначають її лінію поведінки та сприяють здійсненню найбільш повної самореалізації особистості в усіх сферах життєдіяльності у відповідності до законів Істини, Добра та Краси. До них відносяться: розвиток людини як особистості; отримання знань і досвіду, професійних навичок, компетентності в усіх сферах науки; наявність висококваліфікованих викладачів, відданих своїй професії; наявність відповідного сучасного обладнання та якісної літератури; можливість розвиватися духовно та культурно; потяг до саморозвитку особистості й розкриття своїх здібностей і самоосвіта; хороші взаємовідносини між колегами та всередині групи; вміння працювати в команді та вміння стримувати (негативні) емоції; спрямованість на виховання любові, поваги, співчуття, щиросердності, дружнього ставлення до людей, любові до своєї Батьківщини та традицій;

прищеплення молоді хороших манер, чесності, доброти, вміння вести себе в суспільстві тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, на основі аналізу наукових праць філософського та психолого-педагогічного спрямування нами були охарактеризовані основні погляди сучасних учених на проблему формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти і представлено авторське визначення означеного поняття. Подальше дослідження буде присвячене значущості духовно-культурних цінностей освіти в контексті формування одухотвореного образу людини-культури ХХІ століття.

Література

1. Антоненко Т. Л. Ценности и смыслы в контексте психолого-педагогического знания о человеке / Тетяна Леонардівна Антоненко // *Język współczesnej pedagogiki*. — 2008. — С. 9–17.
2. Безугла М.В. Формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Мілена В'ячеславна Безугла; Східноукраїнський національний університет імені В. Даля. — К., 2015. — 20 с.
3. Бекірова А. Р. Духовність – засіб формування громадянської культури [Електронний ресурс] / Укладач: А. Р. Бекірова. — Режим доступу до статті: <http://www.studentam.net.ua/content/view/7465/97>
4. Бучило Н. Ф. Философия: учеб. пос. / Н. Ф. Бучило, А. Н. Чумаков. — М.: ПЕРСЭ, 2001. — 447 с.
5. Гудкова Н. Н. Идеал образованного человека как культурно-исторический феномен: автореф. дис. ...канд. филос. наук: 24.00.01 / Гудкова Надежда Николаевна; Тюменский гос. ун-т. — Тюмень, 2006. — 20 с.
6. Долженко В. О. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Валерій Олександрович Долженко; Східноукраїнський національний університет імені В. Даля. — Луганськ, 2007. — 20 с.
7. Заславская Т. И. Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе / Т. И. Заславская // *ОНС – Общественные науки и современность*. — 2005. — № 4. — С. 20.
8. Залевская З. Г. Духовно-культурные ценности: сущность, особенности, функционирование: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.01 / Залевская Зинаида Георгиевна; Киевский ун-т. — К., 1990. — 16с.
9. Иванкина Л. И. Современная цивилизационная парадигма транзитивной потенциальности образования: дис. ... д-ра. философ. наук: 09.00.11 / Иванкина Любовь Ивановна; Томский государственный педагогический университет. — Томск, Россия, 2006. — 297 с.

10. Йордакі Н. А. Методологічні засади виховання духовності: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03 / Йордакі Наталія Анатоліївна; Харк. військ. ун-т. — Х., 2003. — 18 с.
11. Кириякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / Аида Васильевна Кириякова. — Оренбург, 1996. — 187 с.
12. Костик Є. В. Виховання духовно-моральних цінностей у студентів педагогічних університетів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Костик Євгенія Володимирівна; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. — Луганськ, 2011. — 20 с.
13. Назарова Г. Ф. Культура. Наука. Образование [Электронный ресурс]: монография / [Г. Ф. Назарова, С. И. Некрасов, Н.А. Некрасова, Т.В. Серегина]. — Издательство «Академия Естествознания», 2010. — 346 с. — Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/103>.
14. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: монографія / В. О. Огнев'юк. — К.: Знання України, 2003. — 450 с.
15. Петракова Т. И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: спец. 13.00.01 / Петракова Татьяна Ивановна. — М., 1999. — 39 с.
16. Роганова М. В. Теорія і практика виховання духовної культури студентів вищих навчальних закладів засобами культурологічних дисциплін: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Роганова Марина Вікторівна; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. — Луганськ, 2011. — 469 с.
17. Уварова Л. И. О единстве культурного и образовательного пространства: Цели образования и культурные ценности [Электронный ресурс] / Составитель: Л. И. Уварова // Новая ступень эволюции человечества: сб. науч. трудов по материалам интернет-конференции, 28 апреля 2013 г. — Режим доступа: <http://scalae7.net/page/o-edinstve-kulturnogo-i-obrazovatel'nogo-prostranstva>
18. Флоренский П. А. Троицко-Сергиева Лавра и Россия / П. А. Флоренский // Российский ежегодник. — 1989. — Вып. 1. — 248 с.
19. Ярошенко А. О. Формування духовних цінностей в сучасній вищій школі засобами гуманітарних наук (соціально-філософський аспект): автореф. дис. канд. філософ. наук: 09.00.03 / Ярошенко Алла Олександрівна; Інститут вищої освіти АПН України. — К., 2003. — 17 с.
20. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти: монографія / Алла Ярошенко. — К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. — 156 с.
21. Samoraj M. Pedagogy of Culture — Spiritual and Moral Values in Education / Mariusz Samoraj // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. — 2012. — № 5 (52). — С. 22—29.
22. Schafer P. The Millennium Challenge: Making the Transit on from an “Economic Age” to a “Cultural Age” / P. Schafer // World Futures. — Gordon and Breach Publishers imprint: India, 1997. — Vol. 51. — pp. 287—320.

ДУХОВНО-КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕНЫХ

М. В. Безуглая

В статье охарактеризованы работы современных ученых-философов, психологов и педагогов, в которых нашла свое отражение проблема формирования у студенческой молодежи духовно-культурных ценностей образования. Охарактеризованы понятия духовность, духовные ценности, культурные ценности, ценности образования, духовно-культурные ценности. Предоставлено авторское определение духовно-культурных ценностей образования.

Ключевые слова: образование, ценность, духовность, духовные ценности, культурные ценности, духовно-культурные ценности образования.

SPIRITUAL AND CULTURAL VALUES OF EDUCATION IN THE VIEWS OF MODERN SCHOLARS

M.V. Bezugla

The author of the article gives a detailed characteristics of the works of contemporary scientists, which reflect the problem of formation of student youth spiritual and cultural values of education. In the article the concepts spirituality, spiritual values, cultural values, values of education, spiritual and cultural values are characterized. The author's definition of the spiritual and cultural values of education is given in the article.

Key words: education, values, spirituality, spiritual values, cultural values, spiritual and cultural values of education.

Безугла Мілена В'ячеславна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Науково-дослідного інституту духовного розвитку людини Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Северодонецьк, Україна). E-mail: milena.bezuglaya@yandex.ru

Bezugla Milena Vyacheslavna – Ph.D. in Pedagogy, Senior Research Worker of the Scientific Research Institute of Spiritual Development of Man of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine). E-mail: milena.bezuglaya@yandex.ru

УДК [37.036:373.51]-058.5-058.65

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ УКРАЇНИ, ПОСТРАЖДАЛИХ ВІД ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ, ЗАСОБАМИ НАЦІОНАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО НАДБАННЯ

А. Ю. Бовт

У статті окреслено особливості сприйняття військових подій дітьми в контексті різних культур; обґрунтовано важливість застосування засобів національного культурного надбання в процесі естетичного виховання дітей, які постраждали від військового конфлікту в Україні, на прикладі країн, де таку практику вже було застосовано; визначено поняття культурної компетентності вчителя в процесі виховної діяльності.

Ключові слова: естетичне виховання, культура, військовий конфлікт, національне культурне надбання, культурна компетентність.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Проблема естетичного виховання дітей, постраждалих від військових конфліктів, неодноразово підіймалася у світі наприкінці ХХ – початку ХХІ століття як місцевими волонтерами і активістами, так і найвпливовішими міжнародними організаціями. Наразі ця проблема стала нагальною і в Україні. Проте, кожна нація має свої уявлення про сутність військових подій, різні рівні та особливості сприйняття негативних наслідків пережитих конфліктів і шляхи їх подолання, оскільки кожна культура має свої неповторні риси, звичаї та традиції, набуті віками. Отже, на нашу думку, найбільш дієві та ефективні засоби естетичного виховання дітей, які пережили військовий конфлікт, слід шукати в національному культурному надбанні, національних цінностях, які передавалися з покоління в покоління і мають міцне життєдайне коріння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Проблеми народності в естетичному вихованні широко розглядалися такими видатними вітчизняними педагогами як С. Русова, В. Скутіна, Ю. Боров, О. Дорошенко, І. Зязюн, Л. Руденко, М. Стельмахович.

Неоціненний вклад в застосування принципів народності в процесі виховання дитини зробили В. Сухомлинський і К. Ушинський. Корифеї вітчизняної педагогічної думки наголошували на тому, що потенціал національного культурного здобутку є невичерпним, здатним до пробудження естетичних почуттів дитини, розвитку вміння сприймати та відчувати красу, виховання дитини в гармонії з оточуючим світом, в любові до рідної Батьківщини.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Незважаючи на те, що проблема народності в вихованні в цілому та в естетичному вихованні зокрема вже розглядалася багатьма видатними педагогами, роль засобів народної педагогіки в процесі естетичного виховання дітей, які стали жертвами військового конфлікту, ще не була висвітлена в сучасній науковій літературі.

Мета статті полягає у визначенні ролі та переваг культурного надбання народу в естетичному вихованні дітей України, які стали жертвами військового конфлікту, на прикладі інших країн світу.

Завданнями статті є ретельний аналіз вітчизняних та зарубіжних матеріалів з теми дослідження; розгляд особливостей сприйняття військових подій представниками різних культур, а також вивчення і обґрунтування ролі засобів національного культурного надбання для ефективного естетичного виховання дітей України, постраждалих від військового конфлікту.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Люди в різних культурних контекстах сприймають, розуміють і оцінюють події (навіть найбільш трагічні) по-різному. Традиційні й релігійні вірування, культурне середовище, політична ідеологія можуть значно впливати на особливості відчуття подій і одночасно сприяти відновленню психоемоційного стану дитини, якщо для цього створено сприятливі умови. Найчастіше сприйняття і реакції на ті чи інші події в багатьох культурах формуються колективно, а не індивідуально, з урахуванням традиційних культурних норм і практик. Саме тому в педагогічній практиці є важливим застосування засобів, які ґрунтуються на національному культурному надбанні. Для того, щоб допомогти дитині зберегти це надбання, а не зруйнувати його, вихователю або вчителю важливо зрозуміти і засвоїти ці засоби, щоб активно їх застосовувати в процесі виховної діяльності.

Для будь-якої дитини центральним аспектом відновлення від болісних переживань є розуміння і осмислення отриманого досвіду, сприйняття і так звана «обробка» почуттів і їх інтеграція у вигляді самосвідомості та певного сприйняття оточуючого світу крізь призму культурного середовища, яке оточує дитину [5, с. 16].

Всі культури містять в собі засоби боротьби з наслідками важких і травматичних подій. Нездатність зрозуміти це може призвести до застосування невідповідних, непотрібних або навіть шкідливих форм і засобів допомоги на основі досвіду інших, ймовірно, чужорідних, культурних контекстів. Найбільш корисні засоби виховання складаються з заходів, які будуються на місцевих традиціях і які зміцнюють знайомі механізми подолання наслідків пережитих подій.

Збереження культури і право на участь у культурному житті визнаються в якості невід'ємних прав людини. Культура дає дітям почуття самобутності й наступності поколінь. Вивчаючи цінності і традиції рідної культури, діти вчаться інтегруватися в суспільство. Культура визначає цінності, що належать до соціальної групи, а також правила і контроль, які забезпечують дотримання таких цінностей. Вона не є статичною, а постійно розвивається і адаптується до змін. Для того, щоб залишатися здоровим, суспільство повинно проводити зміни поступово, щоб різні аспекти культури розвивалися узгодженим і послідовним чином. Соціальні потрясіння, викликані військовими конфліктами і, як наслідок, переміщенням окремих осіб, сімей і громад можуть істотно вплинути на розвиток культури, навіть викликавши її занепад. Особливо важкою ситуацією стає для біженців, в результаті чого діти часто «втрачають» свою культуру набагато швидше, ніж дорослі. Першою втрачається рідна мова, а разом з нею життєво важлива частина дитячої ідентичності [8, с. 9-10].

Проте, оскільки людина є творцем та носієм культури, вона одночасно може сприяти її збереженню та передачі наступним поколінням, що є необхідним в умовах кризи в усіх сферах життя через військовий конфлікт.

Наприклад, волонтери міжнародної організації “Save the Children” (“Врятуємо дітей») в Швеції ретельно будували навчальну програму на основі культурних традицій і практик біженців з південного Судану та Кенії. Для цього було розроблено цілий ряд заходів: діти вигадували розповіді, складали вірші, розповідали і обговорювали мрії, співали традиційні пісні, танцювали народні танці, вивчали народне мистецтво та самі займалися активною творчою діяльністю. Незважаючи на

неодноразово пережиті травматичні події, небезпеку, страх і переселення, а також навіть розлучення з батьками, психосоціальне здоров'я цих дітей залишалося на диво добрим, про що свідчили моделі їхньої поведінки, якість міжособистісних відносин і успішність в школі [5, с. 20].

Дитина вже від самого народження починає знайомитися з національним культурним надбанням у формі колискових пісень матері. Завдяки цим пісням дитина відчуває спокій та безпеку – чого так не вистачає дітям, які провели багато часу під обстрілами. Як писав Василь Сухомлинський: «Лише пісня може розкрити красу душі народу. Мелодія і слово рідної пісні – це могутня виховна сила, яка розкриває перед дитиною народні ідеали і сподівання <...> Рідна пісня розкриває перед дітьми слово рідної мови як безцінне духовне багатство народу» [1, с. 194].

Рідна мова є ще одним важливим засобом естетичного виховання. Використання рідної мови в процесі як сімейного, так і шкільного виховання допомагає дітям пишатися мовою, яка їм близька і знайома з дитинства, підсилює почуття їхньої власної гідності, ідентичності і приналежності до певної нації. Використання рідного слова запобігає втраті унікального сприйняття світу, способу життя і системи знань [4, с. 18]. «Найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса та велич, сила та виразність рідного слова», – писав Василь Сухомлинський [1, с. 207].

З традиційною піснею нерозривно пов'язаний і традиційний танок. Танцювальні гуртки допомагають дитині не лише цікаво провести вільний час та відволіктися від неприємних спогадів, але й сприяють розкриттю почуттів дитини, вивільненню її переживань і втіленню їх у танці.

Для того, щоб краще зрозуміти народне мистецтво, дитину варто спочатку познайомити з природою рідного краю, рослинними та тваринними символами великої і малої Батьківщини, які знайшли своє відображення в народній творчості. Природа рідного краю є одним з основних джерел дитячого соціального і емоційного задоволення. Наприклад, під час роботи з дітьми з Кабулу (Афганістан) працівники міжнародної організації UNICEF зазначили, що стан навколишнього середовища, сади, квіти, дерева, парки, тварини, галявини для гри дуже важливі для почуття щастя дітей [2, с. 64]. Кожна країна має свій неповторний природний колорит, насичений різними барвами. Коли

дитина занурюється у світ рідної природи, то відчуває любов до рідної землі, прагнення берегти її та плекати її красу.

З природи дитина черпає натхнення для вивчення та створення зразків народного мистецтва: дерев'яних і різьблених виробів, писанок, вишитих сорочок та рушників, гончарних і плетених виробів, іграшок. Зокрема, народна іграшка має глибокий історичний і повчальний зміст, художню досконалість. Вона супроводжує дитину з ранніх літ, знайомить її з особливостями трудової діяльності, родинними стосунками, обрядами і звичаями рідного краю. Писанкарство та вишивання, окрім знайомства дитини з особливостями орнаментів різних регіонів України, виконує седативну функцію, допомагає дитині зосередитися на праці, відволіктися від негативних спогадів. Так само й інші види народного мистецтва допомагають не лише долучати дитину до традицій народних витворів, але й перешкоджають її зануренню в себе, свої болісні переживання. Коли дитина зайнята цікавою справою, вона не залишається наодинці зі своєю бідю.

Наприклад, у Шрі-Ланці існує багата традиція культурної діяльності, особливо на півночі і сході, які постраждали від громадянської війни 1983-2009 років. Це дало поштовх для розвитку місцевих ініціатив за участю молоді. Одним з перших культурних осередків став «Центр авторських видів мистецтва». Поступово подібних центрів ставало ще більше, оскільки було підтверджено важливість проведення культурних заходів для добробуту дітей та широкої громадськості.

Ще одним гарним прикладом такої організації у Шрі-Ланці є естетичне суспільство Akkaraya. Ця місцева організація, яка була створена в 1999 році, наразі налічує близько 600 членів у віці від 6 до 25 років, які беруть участь в різних культурних заходах, включаючи образотворче мистецтво, традиційну тамільську музику і танці та театральні постанови. Учасники регулярно виступають перед місцевою публікою та презентують результати своєї діяльності на різних виставках. Така діяльність допомагає дітям не втрачати спадкоємність рідної культури [6, с. 55-56].

В одній з гімназій Луганської області діє клас-музей «Світлиця», який містить значну експозицію етнографічного матеріалу: вироби народного декоративно-прикладного мистецтва, знаряддя праці, інформацію про побут українців різних регіонів. В цьому класі проходять заняття з української мови та літератури, тобто відбувається повне занурення дитини в культурне середовище рідної країни, що має

позитивний вплив на формування почуттів патріотизму, любові до Батьківщини та відчуття приналежності до певної нації і самоідентичності.

За таких умов важливою вимогою до вихователя або вчителя є наявність культурної компетентності. На думку Н. Бірмана, культурна компетентність визначається як здатність навчальних програм передбачати надання освітніх послуг такими шляхами, які є прийнятними, цікавими і ефективними в певному культурному контексті [3, с. 12]. В свою чергу П. Педерсен застерігає від так званого культурного інкапсулювання – тобто наявності певної сукупності культурних уявлень без урахування історичних передумов або більш широкого культурного фону [7, с. 488]. За умов виховання постраждалих від військового конфлікту дітей деякі вчені сформулювали один з ключових аспектів культурної компетентності – розуміння трактування в певній культурі такого поняття як добробут, особливостей шляхів боротьби зі стресом і гармонійного розвитку в етнокультурній групі.

Розуміння місцевих поглядів, пов'язаних з розвитком людського потенціалу, і соціальних очікувань забезпечують важливий контекст для розуміння психосоціальних проблем дітей, що може допомогти запобігти серйозним непорозумінням. Розвиток культурно компетентного підходу до виховання догляду за дітьми, постраждалими від військового конфлікту, тягне за собою більше, ніж збір «фактів» про традиції, звичаї і вірування будь-якої етнічної групи. Окрім того, вихователь чи вчитель має демонструвати повагу і відкритість до культурних і релігійних переконань вихованця, інакше будь-які дії будуть неефективними [9, с. 47-48].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, у поданій статті ми розглянули особливості сприйняття військових конфліктів представниками різних культур, обґрунтували важливу роль використання засобів національного культурного надбання під час виховання дітей, які постраждали від військового конфлікту, навели приклади успішного застосування таких практик в різних країнах світу та в Україні зокрема і окреслили сутність і складові культурної компетентності вчителя або вихователя для успішного застосування поданих засобів. В майбутньому ми плануємо розглядати інші форми і засоби для здійснення ефективного естетичного виховання дітей, які постраждали від військового конфлікту в Україні.

Література

1. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – [8-е изд.]. – К. : Рад. шк., 1984. – 288 с.
2. Berry, J. Nasiry, F., Fazili, A. The Children of Kabul. Discussions with Afghan Families / J. Berry, F. Nasiry, A. Fazili, etc. – Save the Children, 2003. – 88 p.
3. Birman, D., Ho, J., Pulley, E. Mental Health Interventions for Refugee Children in Resettlement / D. Birman, J. Ho, E. Pulley. – Washington, DC: National Child Traumatic Stress Network, 2005. – 32 p.
4. Bush, K., Saltarelli, D. The Two Faces of Education in Ethnic Conflict. Towards a Peacebuilding Education for Children / K. Bush, D. Saltarelli. – Florence: UNICEF, 2000. – 54 p.
5. Foundations Working with Children: Actions for Rights of Children (ARC). – UNHCR. – Revision Version 01/01. – 83 p.
6. Hart, J. Children & Armed Conflict in Sri Lanka / J. Hart. – Oxford: Refugee Studies Centre, 2000. – 71 p.
7. Pedersen, P.B. Cross-cultural Counseling: Developing Culture-centered Interactions / P.B. Petersen // Handbook of Racial and Ethnic Minority Psychology. – 2003. – pp. 487-503
8. Refugee Children. Guidelines on Protection and Care. – Geneva: UNHCR, 2001. – 76 p.
9. Resilience & Recovery after War: Refugee Children and Families in the United States. – Washington, DC: American Psychological Association, 2010. – 96 p.

**ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ УКРАИНЫ,
ПОСТРАДАВШИХ ОТ ВОЕННОГО КОНФЛИКТА,
СРЕДСТВАМИ НАЦИОНАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО
ДОСТОЯНИЯ**

А.Ю. Бовт

В статье обозначены особенности восприятия военных событий детьми в контексте различных культур; обоснована важность применения средств национального культурного достояния в процессе эстетического воспитания детей, пострадавших от военного конфликта в Украине на примере стран, где такая практика уже была применена; дано определение понятию культурной компетентности учителя в процессе воспитательной деятельности.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, культура, военный конфликт, национальное культурное достояние, культурная компетентность.

AESTHETIC EDUCATION OF WAR-AFFECTED CHILDREN OF UKRAINE BY MEANS OF NATIONAL CULTURAL HERITAGE**A.Yu. Bovt**

The article outlines the features of perception of military events by children in different cultural contexts; proves the importance of implementation of the national cultural heritage in the aesthetic education of war-affected children in Ukraine using the examples of other countries, where such practice has already been used; gives the meaning of the notion of cultural competence of teacher during educational activity.

Keywords: *aesthetic education, culture, military conflict, national cultural heritage, cultural competence.*

Бовт Альона Юріївна – аспірант кафедри педагогіки, перекладач відділу міжнародних проєктів і програм Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Северодонецьк, Україна). , E-mail: alena-bovt@yandex.ua

Bovt Alona Yuriivna – Postgraduate Student of the Chair of Pedagogic, translator of the International Projects and Programs Department of Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine). E-mail: alena-bovt@yandex.ua

УДК 796.077.5

**СПОРТИВНО-ОРІЄНТОВАНЕ ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ
ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СПОРТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
СТУДЕНТІВ****Т. С. Брюханова, В. Г. Лосік**

У статті обґрунтовано, що залучення студентів до занять одним або декількома видами спорту є перспективним засобом до формування спортивної культури та здорового способу життя.

Ключові слова: *спортивна культура, інноваційні процеси, мотивація, здоровий спосіб життя.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Стан здоров'я сучасних студентів вимагає вирішення питання щодо формування стійкої потреби до занять фізичною культурою та спортом. І в процесі

гуманізації та демократизації системи освіти повинно бути присутнім постійне оновлення засобів, що сприяють формуванню спортивної культури студентів та мотивують їх до здорового способу життя. Одним з таких засобів є спортивно-орієнтоване фізичне виховання, яке враховує особисті інтереси студентів, дозволяє обрати вид спорту, яким можна займатися як у учбовий час, так і самостійно, у вільний час.

У більшості студентів головним мотивом для відвідування занять є отримання заліку з фізичного виховання. Тому кафедрі фізичного виховання та спорту необхідно вирішити цю проблему за допомогою впровадження інноваційних технологій навчання, а саме – за умови використання спортивно-орієнтованої педагогічної системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Досліджувану проблему у вітчизняній психолого-педагогічній науці вивчали В. Бальсевич, В. Столяров, С. Барінов, Т. Круцевич, Л. Лубишева, О. Сухомлинська, О. Сичов, М. Віленський та інші вчені.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Основними причинами низького рівня здоров'я та фізичної підготованості є зниження інтересу та мотивації у студентів до традиційної форми організації занять, відсутність диференційованого підходу у процесі фізичного виховання, недостатнє різноманіття форм організації фізичного виховання, умови навчання у ВНЗ, шкідливі звички та інше.

При цьому спортивно-орієнтована форма організації занять з використанням розподілу студентів на групи за видами спорту дозволить покращити функціональний стан, здоров'я та фізичну підготовленість, розумову та фізичну працездатність студентів, підвищити показники спортивної підготовленості, сприятиме розвитку та підвищенню спортивної культури студентів.

Мета статті полягає у визначенні впливу впровадження спортивно-орієнтованих технологій в процес занять з фізичного виховання на рівень спортивної культури студентів ВНЗ.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі **завдання**:

- визначити причини недостатнього рівня здоров'я та фізичної підготовленості студентів та встановити шляхи подолання проблем в організації занять з фізичного виховання;
- на основі аналізу науково-методичної літератури розкрити сутність, структуру й фактори оптимізації навчального процесу з

фізичного виховання студентів за допомогою використання спортивно-орієнтованого методу організації учбових занять.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. При підготовці фахівців у вищому навчальному закладі важливим завданням є формування звички до здорового способу життя та формування потреби до регулярних занять фізичною культурою і спортом у студентів. На сьогодні найбільшу перспективу розвитку має так звана «спортизація» процесу фізичного виховання. Цим терміном більшість фахівців в галузі фізичної культури називають перехід від традиційних навчально-тренувальних занять із загальної фізичної підготовки до занять окремими обраними видами спорту.

Новітні педагогічні технології в організації занять з фізичного виховання сприяють розвитку основних фізичних якостей, формуванню культури здоров'я, зміцненню здоров'я та формуванню усвідомленої необхідності у фізкультурно-спортивній діяльності.

У зв'язку з тим, що навчально-тренувальний процес з фізичного виховання передбачає всебічний розвиток особистості студента, тому поряд із придбанням рухових вмінь і навичок необхідно використовувати виховний компонент для формування в студента спортивної культури [4].

Ефективним засобом при формуванні спортивної культури є надання студентам свободи вибору виду спорту. Організація занять студентів обраним видом спорту в процесі спортивно-орієнтованого фізичного виховання вимагає розробки відповідного цільового, змістовного, організаційно-методичного забезпечення з урахуванням наявних специфічних особливостей обраної спортивної спеціалізації. Для вирішення поставленого завдання необхідно створення для студентів основоположних організаційно-методичних умов з метою вільного вибору виду фізичних вправ в процесі навчальних занять з фізичної культури у ВНЗ, які будуть визначати набір особистісно-орієнтованих можливостей, що дозволяють їх розкрити і реалізувати принаймні в базових видах фізичних і змагальних вправ, таких як легка атлетика, гімнастика, спортивні ігри.

В якості мети спортивно-орієнтованого фізичного виховання студентів виступає формування спортивної культури особистості, яка розглядається як цілісна, системно-організована і особистісно-обумовлена інтегральна характеристика людини як суб'єкта спортивної діяльності, адекватна її цілям і змісту і обумовить готовність до

ефективного творчого використання цінностей обраного виду спорту для особистісного та професійного саморозвитку, збереження і зміцнення здоров'я.

Спортивно-гуманістична культура особистості може виступати в різній формі в залежності від того, яким чином конкретизуються ті загальні гуманістичні ідеали та цінності, на які вона орієнтована [3].

Завданнями спортивно-орієнтованого фізичного виховання в процесі формування спортивної культури студентів є:

1) формування мотивації і ціннісного ставлення до занять з обраного виду спорту;

2) розвиток психічних властивостей особистості, що визначають стійке позитивне ставлення до спортивної діяльності;

3) збереження і зміцнення фізичного, психічного і соціального здоров'я, фізичний розвиток, підвищення функціональних можливостей організму і розвиток фізичних якостей;

4) навчання теоретичним, практичним і організаційно-методичним знанням основ обраного виду спорту;

5) навчання умінням і навичкам техніки і тактики обраного виду спорту;

6) розвиток самовизначення особистості до самої себе і спортивної діяльності.

Культурологічний підхід в розумінні сучасного спорту дозволяє не тільки навчати фізичним вправам, формувати фізичний і спортивний потенціал, але активно впливати на мотиваційну сферу студентів, формувати їх особистісні якості, спортивний стиль життя [2].

Спортивно-орієнтоване фізичне виховання на основі змісту навчальної програми передбачає обов'язкову участь студентів у змаганнях з обраного виду спорту. Участь студентів у змаганнях дає можливість для подальшого становлення особистості, здатність працювати у команді, сприяє адекватному сприйняттю поразки та перемоги. Також змагальна діяльність надає системі спортивно-орієнтованого фізичного виховання особистісно-орієнтованого змісту, що сприяє гармонійному розвитку особистості з високим рівнем спортивної культури.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, необхідними структурними компонентами системи спортивно-орієнтованого фізичного виховання є викладачі та студенти як суб'єкти і об'єкти управління. Вони повинні відповідати за своїми особистісними характеристиками тим вимогам, які пред'являє

спортивно-орієнтоване фізичне виховання студентів на основі обраного виду спорту. Етапи спортивно-орієнтованого фізичного виховання представляють в своїй сукупності необхідну і достатню кількість послідовних кроків, які забезпечують вирішення його стратегічної мети – формування спортивної культури студентів в процесі спортивної діяльності.

Технологічна модель формування спортивної культури студентів в процесі спортивно-орієнтованого фізичного виховання повинна бути цілісною, діяльнісною, особистісно-орієнтованою, інтегральною, оскільки вона відображає якісну своєрідність цілей, завдань та особливостей, функціональних та структурних компонентів. Ефективна реалізація цільового, змістовного та організаційно-методичного забезпечення спортивно-орієнтованого фізичного виховання сприяє підвищенню рівня розвитку спортивної культури студентів.

Література

1. Бальсевич В.К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи / Вадим Константинович Бальсевич // Теория и практика физ. культуры. – 2002. – № 3. – С. 3-5
2. Лубышева, Л.И. Социология физической культуры и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Лубышева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издат. центр «Академия», 2010. – 272 с.
3. Столяров В.И. Теоретические основы спортивной культуры студентов: Монография. 2-е изд., испр. и доп. / В.И. Столяров, С.Ю. Барinov. – М.: Издательство «Университетская книга», 2011. – 234 с.
4. Теорія і методика фізичного виховання / за ред. Т. Ю. Круцевич. – К. : Олімп. л-ра, 2008. – Т. 1. – 424 с.

СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Т.С.Брюханова, В.Г.Лосик

В статье обосновано, что привлечение студентов к занятиям одним или несколькими видами спорта является перспективным средством формирования спортивной культуры и здорового образа жизни.

Ключевые слова: спортивная культура, инновационные процессы, мотивация, здоровый образ жизни.

SPORT-ORIENTED PHYSICAL EDUCATION AS MEANS OF FORMATION OF SPORTS CULTURE OF STUDENTS

T.S. Bryukhanova, V.G. Losik

The article substantiates that attracting of students to going into one or more sports activities is a promising means of forming sports culture and healthy lifestyle.

Keywords: sports culture, innovation processes, motivation, healthy lifestyle.

Брюханова Тетяна Сергійовна – викладач кафедри фізичного виховання Донбаської державної машинобудівної академії (м. Краматорськ, Україна).

Bryukhanova Tetyana Sergiyovna - Teacher of the Department of Physical Education of Donbas State Engineering Academy (Kramatorsk, Ukraine).

Лосік Вікторія Георгіївна – викладач кафедри фізичного виховання Донбаської державної машинобудівної академії (м. Краматорськ, Україна).
E-mail: mypost_elen@mail.ru

Losik Viktoriya Georgiyvna - Teacher of the Department of Physical Education of Donbas State Engineering Academy (Kramatorsk, Ukraine).
E-mail: mypost_elen@mail.ru

УДК 373.2.026 «19/20»

TRENDS OF THE SCIENTIFIC RESEARCHES IN THE SPHERE OF METHODS OF PRESCHOOL EDUCATION (1960s – THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY)

M. B. Evtukh, S. A. Sayapina

The article proves that appearance of the special scientific researches in the field of didactics of preschool education in the 1950s – 1960s was prepared by all previous development of theory and practice of preschool pedagogy and became a fully natural fact. A significant contribution to the theory there became the definition of the essence of preschool education, its laws and principles, objectives and content of educational work with children according to their age, means and forms of education that would effectively solve the set tasks, teaching methods and study techniques. Native preschool didactics was enriched with the concept of preschool education, which was seen as a unity of educational, pedagogical and teaching work. There proposed the direct purposeful teaching of children at

the compulsory collective lessons, which were given a certain place and time in the day schedule of the preschool institution. The results of the researches were put into the basis of creating the separate techniques of preschool education (1960s – 1980s) that significantly broadened and deepened theory and practice of teaching preschool children.

In the study process, we have found that the best, the most promising ideas of classical national pedagogy are the ideological basis of the personality-oriented model of modern preschool education, and at the same time, pedagogy has highlighted the urgent need for rethinking a number of major categories of learning, in conducting the large-scale experimental and scientific researches in connection with the objectives of the radical reform of preschool education, the solution of which has been and will be characteristic feature of the further decades.

Key words: *preschool didactics, education, experimental researches, teaching methods.*

The state of problem. The unique reference points for researchers and practitioners in solving the urgent problems of the development of a child are becoming not only modern advances, new concepts, but also valuable and poorly learnt native experience of the past, updating its positive achievements and ideas. Today, there continues the work on the scientific and methodological principles of formation of personality of a child in the preschool years. In this context, there are unfolding the scientific researches aimed at alongside with the others learning and updating of the national educational heritage in theory and practice of preschool education.

The main objective of the national pre-school education is to create favorable conditions for personal development and creative self-realization of every child, formation of his / her vital competence, development in him / her of the valuable relationship to the world of Nature, Culture, People, Oneself.

At the turn of the XIX and XX centuries, there was an ongoing theoretical and practical search of forms and means of their organization of public preschool education, based on active learning foreign experience, broad experimentation in practice, and creative use of previously accumulated knowledge. This allows to make a supposition about the opportunities to identify in the materials of history of national pre-school pedagogy the views that are of great interest for the modern directions of preschool education and substantiation of the appropriate educational technologies.

The analysis of current research. While studying history of native preschool pedagogy one can define several directions of the research: the peculiarities of formation and development of the system of preschool education in different regions (L. Lytvyn, I. Chuvashev, F. Andryeyeva, H. Medvedyeva, S. Abramson, Z. Nahachevska, L. Batlina, S. Popychenko, M. Shabayeva); the contribution of the outstanding scientists of the past to the theory of pre-school education (O. Frolova, V. Reutova, Z. Borysova, I. Pinchuk, V. Serhyeyeva, O. Proskura, S. Popychenko, T. Slobodyanyuk, T. Kulish and others); the determination of the historical identity of certain topical issues of training and education of preschool children in native pedagogy (H. D'yakonova, H. Larionova, L. Savinova, N. Lytvynova, V. Odyntsova, M. Melnychuk, T. Sadova, I. Ulyukayeva, T. Kupach). However, the peculiarities of the historical formation and development of the problem of teaching preschool children in native pedagogy have not become the object of particular studying yet.

The main material. Native preschool didactics was enriched with the concept of preschool education, which was seen as a unity of educational, pedagogical and teaching work. A significant contribution to the theory there were the setting of the objectives and the content of educational work with children according to their age, means and forms of organization of education that would effectively solve the given tasks, study methods and techniques of teaching. There proposed the direct purposeful teaching of children at the compulsory collective lessons, which were given a certain place and time in the day schedule of the preschool institution. The results of this extensive work were highlighted in the "Program of Education in Kindergartens" (1962).

The introduction into the practice of the native preschool institutions the systematic training necessitated the development of the individual techniques. This process in native didactics began at the end of the 1950s – at the beginning of the 1960s. The content and methods of Mathematical education and teaching preschool children began intensively to develop (A. Leushyna, A. Stolyar, R. Nepomnyashcha, N. Bilous, K. Shcherbakova, Z. Lebedyeva, O. Proskura and others) [5].

V. Danylova, L. Yermolayeva and O. Tarhanova studied the possibilities of forming the quantitative concepts in young children and the ways of their improvement. The content and methods of the formation of the spatial-temporal representations during the study were identified based on the researches by T. Museyibova, K. Nazarenko, T. Rykhterman. The possibilities of using the visual modeling in the process of doing arithmetic

sums in the classroom N. Nepomnyascha studied, children's cognition of the quantitative and functional relationships L. Bondarenko and R. Nepomnyascha learnt, the ability of preschool children to the visual simulation while exploring spatial relations R. Hovorova, O. Dyachenko, T. Lavrentyeva and L. Khamuyeva investigated.

There was singled out the methods of preschool natural science, the general principles of which N. Bystrov, E. Zalkind, P. Samorukova, S. Veretennikova developed. In the 1970s – 1980s, it was made a number of studies on the problem of the formation of the representations of the wildlife with preschool children (S. Nikolayeva, T. Hrystovska, L. Avetysyan), children's acquaintance with inanimate nature (I. Freydkin). Ye. Zolotova conducted special studies to familiarize preschool children with the world of animals. She deeply studied the content and techniques of work: comparisons, teacher's stories, demonstrations, stories-explanations that were tested in long-term experimental work and recommended for the use in practice.

Developing the ideas and principles, methods of teaching preschool children graphic activities are connected with the names of Ye. Florina and N. Sakulina.

Special studies on graphic activities of infants were carried by V. Avanesova (1968), T. Kazakova (1971), N. Shybanova (1974). In the 1960s the studies of creative works of children in different kinds of graphic activities. The detailed study on this subject was held to teach children the application works by I. Husarova (1968). She developed the program and methods of teaching children the application in three age groups. Under her supervision, there were performed two more studies: Z. Bohatyeyeva – formation of decorative and ornamental activities of senior preschool children and Ye. Rohalova – formation of the sensory bases of graphic activities of children of 6 – 7 years old on the material of decorative application works [2].

There were also conducted special experimental studies on the questions of the development of creativity abilities in the modeling of senior preschool children (N. Halezova), on the sensory bases of children's modeling (N. Kurochkina, Ye. Korzakova). The study of children's creativity in the design with various materials the research by V. Nechayeva is dedicated.

In addition, in training graphic activities there were developed the separate issues: the formation of graphic skills in painting (T. Komarova), the peculiarities of drawing from nature by senior preschool children and

methods of management (R. Kazakova), the influence of poetic images of nature on creative works in drawing of senior preschool children (L. Kompaniyeva), the influence of folk art of different republics on children's decorative work (Z. Bohatyeyeva), the influence of folk art toys on children's creative works, on the develop of their mental activity during modeling (N. Khalezova) and others.

The formation of native language teaching methods is associated with the names of Ye. Tyhyeyeva, Ye. Radina, L. Penyevska, R. Zhukovska. M. Schelovanov, N. Aksarina, N. Ladyhina, O. Kaverina, V. Petrova, H. Lyamina and others were engaged in the development of the teaching methods of the language skills of children during the first three years of life.

Special studies on various issues of native language teaching methods included: training of speech sound culture – O. Solovyova, speech training of children before going to school – A. Bohush, development of the system of lessons for all age groups – V. Herbova, forming the grammatical structure of language and cognitive development – A. Tambovtseva, forming coherent speech – O. Ushakova, problem of preparing children for learning literacy – F. Sokhin, vocabulary development of children – O. Strumina, introducing preschoolers to the structure of sentences – H. Belyakova, forming ideas about the sound structure of words – L. Kalmykova, mental development of children in the classroom with education of sound language culture – A. Maksakova.

Methods of musical upbringing and education of children are grounded and uncovered in the works by N. Vetluchina, L. Komisarova, S. Byelkina.

Basic methods of physical education are developed by M. Kistiyakovska, A. Bykova, O. Keneman, D. Khukhlayeva. It should be noted special studies to develop the methods of physical education classes, games and gymnastics in kindergartens – V. Frolova, S. Layzane, T. Osokina, E. Vilchkovskyy, M. Alyab'yeva, H. Shalyhina and others.

Preschool didactics was significantly enriched with the psychological and pedagogical researches of age abilities of knowledge mastering (O. Zaporozhets, D. Elkonin, V. Davydov), the ways of implementation of the developing function of preschool education (V. Davydov, L. Venher, M. Poddyakov). The theory of developmental education is the set of principles, methods and techniques of training aimed at the efficient development of mental functions, personal qualities of a child. For a child it is important not only to form knowledge and skills but the ways of mental activities, the ability to intensify mental development. These features are put primarily in the content of educational material, which derivatives are the

methods of organizing teaching. In this context, an important role belongs to the training activities of a child – a special form of the activities.

If the study is regarded as artificially induced cognitive activities with the aim of reaching by a child the optimal mental development and learning the specified standard of knowledge, the most important place is the contradiction between learning and development. It is known that the problem of the interaction of these dominants attracted attention of many scientists (L. Vyhotskyy, S. Rubinshteyn, L. Zankov, H. Kostyuk). Their main theoretical achievements can be summarized by the way of the theses: the child is developing by learning; learning takes the leading (but not the only) role in the development of personality; training should focus on tomorrow (the zone of the proximal development); the focused, well-organized training optimally develops; the training is organized at a high level of difficulty according to the child's peculiarities.

Developing education of preschoolers is based on O.Zaporozhets's reasonable concept of self-value of preschool childhood, according to which certain mental functions do not develop independently, but in the relationship as the qualities of the whole personality of a child. That is why pedagogical work should be directed to the holistic personal development in a variety of activities. According to the opinion by L. Venher in preschool education, there should be included the attractive types of activities: game, design, graphic activities, literary and creative activities. The task of the teacher is in directing learning activities of children, defining the content of knowledge, choosing the ways of organizing and stimulating cognitive activities. All these regulations have been highlighted in connection with the implementation of the personality-centered model of learning in modern preschool institutions [1; 3].

All of the above mentioned numerous pedagogical researches were focused on the solution of many important issues of educational work with preschool children. All of them are built on the humane approach to children, on the belief in the potential of children; they are from the idea of the leading role of the given activities in solving the relevant problems of preschool education and upbringing. The entry of the child to the social and cultural environment in order to attract him to the life of the country, nature and humanity was carried out by selecting the specific content of education and educational work, through the whole gamut tools (training educational lessons, observation, conversation, exercise, developed by didactics of the kindergarten), by searching for new effective conditions, opportunities, ways

of joint activities of adults and children, aimed at co-creation, cooperation with the purpose to actively cognate the world and themselves.

In this context, without any doubt, the ideas of preschool education conception developed under the guidance of V. Davydov and V. Petrovskyy are of special interest, these ideas were presented to the broad educational community in 1989. The emergence of this conception was due to the poor state of education and teaching practice in the kindergarten, by the general crisis, which the education system in terms of restructuring the economy, politics and culture in our country was going through.

The authors of the conception convicted the teaching and disciplinary model that prevailed in many pre-schools. Its purpose was defined as children's mastering knowledge and skills; the style of the interaction was the slogan "Do as I do!"; the uniformity of the content, forms and means of teaching was its characteristic feature. The basis of the new approaches to preschool education turned out to be the personality-oriented model, which was based on a different style of the interaction between a tutor and a child – "not near and not over, but together", and the goal is focused on the development of a child as a person. Tutor does not drive on the development of every child to certain canons, and creates opportunities for his maximum growth. Knowledge and skills are not seen as a goal but as a means of personal development. Communication means provide the ability to take the views of the child, do not ignore his feelings and emotions. Tactics of communication is cooperation. The child is a full partner in cooperation (the denial of the manipulative approach to children).

The personality-oriented model does not forbid the abolition of the systematic training of children, systematic pedagogical work. Taking into account the objectives of our research let us focus on the content of the basic ideas of this conception, dedicated to training.

With the introduction of the Law of Ukraine "On Preschool Education" (2001) it was created the legal basis for the functioning of the system of preschool education and outlined the conceptual approaches to the organization, content, program and methodological support of educational process in preschools. The provisions of the law are implemented in practice, based on the existing programs of the development, training, education – "Baby" ("Malyatko"), "Child" ("Dytyna"), "Child in the Preschool Years" ("Dytyna u doshkilny roky") and "Basic Component of Preschool Education" ("Bazovyy component doshkilnoy osvity") and the program "I Am in the World" ("Ya u svity!"), which orient tutors to the formation of the personality of each child, the development of his creative direction, the

opening of the potential opportunities while maintaining children's subculture and recognition of the unique role of preschool childhood in the development of the personality. All the questions of the educational process should be viewed through this prism.

Let us see how the problems of today highlight that theoretical experience that have been accumulated in the studied historical period and at what else we should work.

The basic component of preschool education, the program of education and training do not limit the creative initiative of the tutor in the choice of the forms and methods of organizing the educational process. Kids' activities should be organized so as not to inhibit their initiative and desires. For this traditional classes should be replaced by natural individual conversation and activities with the subgroups, releasing the child from the frontal lessons (except those that are built like music or entertainment ones).

The issue of preparing the six-year-old children to school is still relevant. The scientists informs of inadmissibility of carrying into work with them the appropriate methods of preparing the seven-year-old children, and thus in the spotlight teachers and parents put forward the task of ensuring the child with the minimum educational nucleus (A. Bohush, O. Kononko).

Game activity that is leading in the preschool years is further regarded as most effective means of upbringing and education of preschool children. It is not rejected the importance of training activities. They remain relevant the systematic use of the experimental and research activities, the problematic and searching situations, the combination of visual, verbal and practical methods, the introduction of productive types of activities that give the child the opportunity for self-expression and self-realization (painting, modeling, design, art work) and also speech, motor, musical activities (A. Bohush, L. Artemova, Z. Plokhyy, S. Kulachkivska, T. Pirozhenko, T. Ponimanska, K. Scherbakova, N. Havrysh, K. Krutiy, O. Amatyeva, O. Dronova, L. Kraynova, N. Heorhyan). Let us remind that most of these forms and means were widely discussed in the experience of the famous scientist, especially in the second half of the 19th – at the beginning of the 20th centuries, and the effectiveness of their use in practice of those contemporary preschool institutions was highly praised by the practitioners and scientists.

The basic component stresses that childhood for man is a unique time of the development of all basic mental processes. In this is its uniqueness. The whole system of modern preschool education should be directed to the formation of physical, cognitive and emotional strength of the child, which form the basis of the harmonious development of his personality. Therefore,

in the childhood in the first place it should be the problem of the common development, not the specific knowledge and skills. This means the return to the classical educational ideas of the past, but at the new, higher stage of the development of psychological and educational science.

Traditionally, the central figure of the educational process is considered a teacher, so that the requirements relating to the organization and supervision made by him in various documents (especially in the Soviet times) were hypertrophied – the attention was postponed from the child to the registration of the relevant documents. In contrast, the Basic component of preschool education recognizes the center, the starting point of teaching the child. The shift in emphasis from the adult to the child (let us remember the pedocentrist approach of the early 20th century) must make the appropriate adjustments to the traditional practice of organizing life of a preschooler. The basic component does not object lessons as one of the possible forms of life of a preschooler, but does not recognize it the main, and what is the most important, the most productive form for this period of life, because the smaller the child, the more important in his life is a game, communication and productive activities [4].

Long previous decades it was believed that the development of a preschooler is determined mainly by the content of his teaching by the adult. However, the child is formed not only under the influence of specially organized training, but also thanks to his own activity, in the result of spontaneous actions, independent life discoveries. Thus, training is an important but not the only factor that determines the content and logic of the development of the child. The basic component focuses primarily on the development of not adaptive forms of activities but on the development of creative, transformative activities of the child, his research, independent search of answers to questions (realization of the idea of classes as a form of fulfilling assignments – the 1920s – but with new methodological support). It is therefore advisable to focus attention on classes not so much as on organization of the independent activities of the child – cognitive, volitional, sensual, speech, constructive, subject-practical, and social.

The forms of educational work should vary with the provision of benefits to the group, individual and group and individual techniques before the monumentally-front, dialogic (interactive) – before monologic. Thus, it should be much more different conversations (collective, group and individual), elementary discussions, debates. It is reasonable the organization of free choice situations, life of preschoolers should be permeated with game. Moreover, to replace the traditional lessons it should come child's full-scale

life with dominated children's activities, the investigation should take considerable place. It is more often accentuated on the return to the term "lesson" of its initial meaning – to go in for the interesting and useful with child for his development (F. Frebel, A. Symonovych, M. Svyentytska, S. Rusova, L. Shleher). The priority of classes before socializing, playing, subject-practical and aesthetic-artistic activities of children will be greatly reduced. However, this form has the right to exist there where it is needed and still is the most appropriate. Thus, as we see, it is by no means a complete rejection of the lesson. It becomes relevant the need of the review and reassessment of its location, frequency, duration, rigid form of time regulation, venue and semantic content.

The peculiarity of preschool education is that it is carried out not only in specially organized mandatory classes, but also in everyday life. This fundamental difference from a school class-task learning is due to the fact that during the only mandatory lesson children of preschool age, who differ significantly in terms of pace and development, are not able to efficiently acquire knowledge and to participate actively in the learning process. Instead, a significant part of the knowledge and skills a preschooler learns outside the lessons – in everyday communication with adults and peers, games, during observations. The empirical experience the child refines, systematizes and consolidates in the training process. And it is the teacher who has to provide the link of the organized training in classes and learning outside them, to form such a style of relationships between all the participants of the educational process, which can be defined as cooperation (the idea that was pawned in the national educational thought of the end of the 19th – at the beginning of the 20th centuries and later was developed in the concept of preschool education).

This approach has gained the urgency in connection with the personality-oriented model of preschool education and the reduce of the number of mandatory lessons according to the plan of the educator. At this there aim the education and training programs in kindergartens and the Basic component that unlike the previous programs do not share the educational material on that one that must be learned only in class, and the one that children should learn in everyday life.

The most widespread in modern preschools there are group, individual, content integrated, complex classes. The latter, for example, include notifications of new knowledge to children, repetitions, consolidation, systematization and use of the acquired knowledge and skills.

One of the conditions for successful teaching preschool children is a combination of academic work in classes and beyond them. That is why, organization of training foresees the following forms: organization of training in daily life; organization of classes at the choice of the children (they choose the activity, material, ways of working under the guidance of the educator); compulsory lessons according to the educator's plan (he defines the purpose, content, structure). Modern requirements direct pedagogues on the need of the fulfillment of the educational tasks not only in the classroom but also in various forms of everyday life: during trips, walks, during the observation, didactic games, performance game exercises.

In the bosom of pedagogical practice there have crystallized various types of (in another terminology – aspects) study, which form an important area of didactics. Taking into account the peculiarities of teaching preschool children it is the most optimal to talk about direct (O. Usova, O. Surovtseva), problem (I. Lerner, M. Poddyakov, L. Paramonova, T. Kulikova, N. Lysenko) and mediated training (S. Novoselov, O. Kononko, H. Raratyuk). Direct training is an appropriate type for new knowledge and skills. Problem teaching is creation of problematic situations that require finding the right solution based on a new way of use of the acquired knowledge, establishing new interrelationships. Recently it has become prevalent mediated training – the combination for preschoolers the position of the object and the subject of learning, creating by an educator the developmental environment. Children should feel their competence in a particular activity, act as a “teacher”, tell others what they know, and teach them what they themselves can do. The essence of this teaching: an educator puts a child in the position of one who teaches others, actively helps children's self-learning and interlearning. Under such conditions, the child is on the one hand as an object of impact, because an educator, on the other hand, projects the purpose and mechanism of his development as a subject, as the child himself determines the extent of his participation in a particular activity.

The relevant problem of nowadays is the problem of motivation of learning. Children's activities in class may be alike outside but inside (from the psychological side) – very different. Internal motivation of learning is conditioned by the cognitive interest of the child. In this case, mastery of knowledge and skills is the purpose of his activities in class. Thus, such training is most effective. The task of the teacher is to increase motivation. Unfortunately, in the mass practice educators often explain or demonstrate what children can do. If the educator is interested in the active position of the

child in the learning process, he gradually develops his independence, encourages creativity.

Thus, the optimal approaches of organization of the educational process on the humanistic basis in modern preschools are: personality-oriented (child with his demands, interests, abilities becomes the starting point for the development of the content, forms and methods of the educational process, the establishment of interaction and cooperation of the adult and the child in training activities); and the activity approach (play activity is recognized for leading, but the importance of training activities is not rejected, it is mainly of playing nature, in teaching the experimentally-research, productive activities – speech, motor, music, graphic, etc. are actively used); integrated (combining the organizational forms, various means, training methods, its types – direct, problem-mediated).

Recently there have been explored new means of teaching, including information technologies using computers (S. Novosyolova, L. Paramonova, S. Kozlova, O. Davydochuk), have been considered the possibilities of new forms of organization of learning in kindergartens, in terms of which it is stimulated communication between the adult and the child, communication between children in the process of solving new problems (Ye. Subotskyy, N. Mykhaylenko, N. Korotkova, V. Pavlenchyk, K. Krutiy etc.).

The conclusions and prospects of further scientific studies. In the study process, we have found that the best, the most promising ideas of classical national pedagogy are the ideological basis of the personality-oriented model of modern preschool education, and at the same time, pedagogy has highlighted the urgent need for rethinking a number of major categories of learning, in conducting the large-scale experimental and scientific researches in connection with the objectives of the radical reform of preschool education, the solution of which has been and will be characteristic feature of the further decades.

References

1. Venger L.A. Vospriyatіe i obuchenіe (Doshkol'nyj vozrast) / L.A.Venger. – M.: Prosveshhenіe, 1969. – 356 s.
2. Gusarova I.L. Applikaciya v detskom sadu / I.L.Gusarova. – M.: „Prosveshhenіe”, 1968. – 64 s.
3. Zaporozhec A.V. Voprosy psihologii obuchenija i vospitanija detej rannego i doshkol'nogo vozrasta / A.V.Zaporozhec // Sovetskaja pedagogika. – 1968. – № 76. – S. 55-64.
4. Komentar do bazovogo komponenta doshkil'noї osviti v Ukraїni / Nauk. red. O.Kononko. – K.: Redakciya zhurnalu «Doshkil'ne vihovannja», 2003. – 243 s.

5. Leushina A.M. Formirovanie jelementarnyh matematicheskikh predstavlenij u detej doshkol'nogo vozrasta / A.M.Leushina. – М.: Prosveshhenie, 1974. – 368 s.
6. Nechaeva V. Soderzhanie i metody npravstvennogo vospitaniya / V.Nechaeva // Doshkol'noe vospitanie. – 1969. – № 10. – С. 37-40.
7. Usova A.P. Obuchenie v detskom sadu / A.P.Usova / Pod red. A.V.Zaporozhca. – [3-e izd., ispr.]. – М.: Prosveshhenie, 1981. – 176 s.

Література

1. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (Дошкольный возраст) / Л.А.Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 356 с.
2. Гусарова И.Л. Аппликация в детском саду / И.Л.Гусарова. – М.: Просвещение, 1968. – 64 с.
3. Запорожец А.В. Вопросы психологии обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста / А.В.Запорожец // Советская педагогика. – 1968. – № 76. – С. 55-64.
4. Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні / Наук. ред. О.Кононко. – К.: Редакція журналу «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
5. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М.Леушина. – М.: Просвещение, 1974. – 368 с.
6. Нечаева В. Содержание и методы нравственного воспитания / В.Нечаева // Дошкольное воспитание. – 1969. – № 10. – С. 37-40.
7. Усова А.П. Обучение в детском саду / А.П.Усова; под ред. А.В.Запорожца. – [3-е изд., испр.]. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

СПРЯМОВАНІСТЬ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ МЕТОДИК ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ (1960 р. – початок ХХІ століття)

М.Б. Євтух, С.А. Саяпіна

У статті доведено, що появлення спеціальних наукових досліджень у галузі дидактики дошкільного навчання у 50-х – на поч. 60-х років було підготовлено всім попереднім розвитком теорії і практики дошкільної педагогіки і стало цілком закономірним фактом. Суттєвим внеском у теорію стали визначення сутності дошкільного навчання, його закономірностей та принципів, завдань та змісту освітньої роботи з урахуванням віку дітей, засобів та форм організації навчання, які б дозволили ефективно розв'язувати поставлені завдання, обґрунтування методів та прийомів навчання.

З'ясовано, що вітчизняна дошкільна дидактика збагатилася концепцією про дошкільне навчання, яке розглядалося як єдність освітньої, виховної та навчальної роботи. Було зроблено акцент на пряме цілеспрямоване навчання дітей на обов'язкових колективних заняттях, за якими закріплювалося певне місце та час у розкладі дня дошкільного закладу. Результати досліджень були

покладені в основу створення окремих методик дошкільного навчання (60-80-ті роки). Ці методики значно поширили та поглибили теорію і практику навчання дітей дошкільного віку. Виявлено, що ідейне підґрунтя особистісно-зорієнтованої моделі сучасної дошкільної освіти становлять кращі, найбільш перспективні ідеї класичної вітчизняної педагогіки. Вона висвітлює гостру потребу у переосмисленні ряду найважливіших категорій навчання, у проведенні широкомасштабних експериментальних та наукових досліджень у зв'язку з завданнями докорінного реформування дошкільної освіти. Розв'язання цих питань було і є характерною ознакою подальших десятиліть.

Ключові слова: дошкільна дидактика, навчання, експериментальні дослідження, методика навчання

НАПРАВЛЕННОСТЬ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ МЕТОДИК ДОШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (1960 г. – начало XXI века)

Н.Б. Евтух, С.А. Саяпина

В статье доказано, что появление специальных научных исследований в области дидактики дошкольного обучения в 50-х – нач. 60-х годов было подготовлено всем предыдущим развитием теории и практики дошкольной педагогики и стало вполне закономерным фактом. Существенным вкладом в теорию стало определение сущности дошкольного обучения, его закономерностей и принципов, задач и содержания образовательной работы с учетом возраста детей, средств и форм организации обучения, которые бы позволили эффективно решать поставленные задачи, обоснование методов и приемов обучения.

Подчеркнуто, что отечественная дошкольная дидактика обогатилась концепцией о дошкольном обучении, которое рассматривалось как единство образовательной, воспитательной и учебной работы. Был сделан акцент на прямое целенаправленное обучение детей на обязательных коллективных занятиях, за которыми закреплялось определенное место и время в распорядке дня дошкольного учреждения. Результаты исследований были положены в основу создания отдельных методик дошкольного обучения (60-80-е годы). Эти методики значительно расширили и углубили теорию и практику обучения детей дошкольного возраста. Выведено, что идейную основу личностно-ориентированной модели современного дошкольного образования представляют лучшие, наиболее перспективные идеи классической отечественной педагогики. Последняя осветила острую потребность в переосмыслении ряда важнейших категорий обучения, в проведении широкомасштабных экспериментальных и научных исследований в связи с задачами коренного реформирования дошкольного образования. Решение этих вопросов было и есть характерным признаком последующих десятилетий.

Ключевые слова: дошкольная дидактика, обучение, экспериментальные исследования, методика обучения.

Євтух Микола Борисович – дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Відділення вищої освіти Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна). E-mail: 4813764@ukr.net.

Evtukh Mykola Borisovich – Full Member (Academician) of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician-Secretary of the Department of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: 4813764@ukr.net.

Саяпіна Світлана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна). E-mail: l.korkishko@mail.ru.

Sayapina Svitlana Anatoliyivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Pedagogy Chair of Donbass State Pedagogical University. E-mail: l.korkishko@mail.ru.

УДК 376.545

ПРАКТИКА ВИЯВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ В ІЗРАЇЛІ

О. В. Золотарьова

Статтю присвячено питанню виявлення обдарованих школярів в державі Ізраїль. Проаналізовано практику виявлення юних обдарувань у різному шкільному віці. Розглянуто загальний склад тестів, створених для встановлення інтелектуальної обдарованості. Встановлено установи, відповідальні за розробку тестів, організацію та проведення тестувань та обробку результатів.

Ключові слова: виявлення обдарованих, Ізраїль, обдарованість, педагогічна підтримка, тестування, школярі.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Питання виявлення обдарованих є настільки складним, наскільки складним є чітке визначення обдарованості як такої. Більшість країн усвідомили, що питання виявлення та розвитку обдарованих дітей є не лише

викликом для освітян та науковців, а й запорукою успіху економічного та соціального розвитку будь-якого суспільства. Вчасно ідентифікувати обдарованість та запропонувати відповідну педагогічну та соціальну підтримку обдарованим дітям є завданнями сучасної педагогіки з одного боку та держави – з іншого.

В Україні розроблено та діє багато програм розвитку обдарованих школярів, але не існує єдиної державної системи їх виявлення. З цього приводу науково-педагогічний інтерес становлять ті країни, де успішно вирішується питання ідентифікації обдарованості в шкільному віці. На нашу думку, країною з багатим досвідом роботи з обдарованими є Ізраїль. Це країна з дуже обмеженими природними ресурсами, тому Ізраїль обрав для себе шлях максимального інтелектуального розвитку, що допомогло за короткий час зробити прорив в економічній та соціальній сферах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор. В українській педагогічній науці проблеми компаративістики, тобто вивчення та порівняння вітчизняного та закордонного досвіду, питання педагогічної підтримки дітей та молоді в різних країнах світу досліджують в своїх роботах В. Алфімов, О. Бабенко, О. Бочарова, Л. Кокоріна, О. Кульчицька, Д. Перепада, П. Тадеєв та інші вчені. Теоретичну основу дослідження виявлення та оцінювання обдарованих становлять роботи таких вчених: О. Бевз, В. Крутецький, Дж. Рензуллі, П. Тадеєв, П. Торренс, А. Танненбаум. В ізраїльській педагогіці питаннями виявлення та оцінювання обдарованих, встановлення типу та рівня обдарованості займаються такі вчені: Х. Відергор (Vidergor Nava), Р. Зорман (Zorman Rachel), Е. Ландау (Landau Erika), Х. Девід (David Hanna), Б. Нево (Nevo Baruch), Д. Нево (Nevo David), Ш. Речмел (Rachmel Shlomit) та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Аналіз стану питання виявлення обдарованих школярів в Україні виявив ряд завдань, що потребують вивчення та розв’язання, а саме: розробка уніфікованих державних критеріїв щодо виявлення обдарованих школярів; розробка найбільш ефективних методів виявлення різних типів обдарованості; вирішення питання віку як найбільш відповідного для виявлення обдарованості; питання складу тесту з виявлення обдарованості та інші.

Необхідність наукового вирішення вищезазначених проблем в Україні, а також наявність позитивного досвіду вирішення таких завдань в Ізраїлі, зумовили вибір теми та країни дослідження.

Мета статті – проаналізувати питання практики виявлення обдарованих школярів в Ізраїлі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Педагогічна підтримка обдарованих передбачає вирішення педагогами й науковцями низки питань, в тому числі проблеми виявлення обдарованих, а саме: типу обдарованості (інтелектуальна, творча, спортивна, лідерська) та її рівня (звичайний або високий). Кожна країна вирішує питання визначення та встановлення обдарованості по-своєму.

В ізраїльській науці визнається загальний термін «обдарованість» (giftedness) та обдаровані (gifted). Також широко вживаними є терміни «досконалість» (excellence), «високі здібності» (high abilities), високообдарований (highly gifted).

В своїх визначеннях обдарованості та її структури ізраїльські науковці спираються на визначення та роботи таких вчених Дж. Рензуллі (J. Renzulli), А. Танненбаума (A. Tannenbaum), Дж. Гілфорда (J. Gilford). Однією з найбільш відомих ізраїльських фахівців з питання обдарованості є доктор психології, педагог та науковець Еріка Ландау (E. Landau).

Німецький психолог В. Штерн ввів термін «інтелектуальний коефіцієнт» (IQ) для встановлення співвідношення між розумовим та хронологічним віком. Рівень IQ встановлює рівень інтелектуального розвитку, що його досягнуто на певному віковому етапі. Сьогодні інтелектуальний коефіцієнт розглядається як кількісний вимір, тоді як якісний вимір полягає у встановленні типу обдарованості та в рівні її сформованості.

Згідно рішення Міністерства освіти Ізраїля, державне тестування для встановлення обдарованості пропонується лише інтелектуально обдарованим дітям. Інші типи обдарованості виявляються за окремими програмами або в спеціалізованих навчальних закладах з врахуванням не лише IQ тесту, а й рівня спеціальних здібностей. Інтелектуально обдарованими вважаються діти, чий рівень IQ становить 135 і вище. Міністерство освіти неодноразово приймало рекомендації спеціалістів щодо зміни підходів в визначенні обдарованості. Зараз департамент обдарованих учнів займається розробкою нової концепції визначення обдарованості з урахуванням не лише інтелектуальних, а й

пізнавальних та творчих здібностей, ступеню мотивації учня. Це має вдосконалити інструментарій виявлення дітей з різними типами обдарованості.

Ізраїль має багатий практичний досвід з ідентифікації обдарованості. У 1971 році в Міністерстві освіти було створено спеціальний підрозділ – департамент обдарованих учнів, першочерговим завданням якого була активізація пошуку обдарованих школярів. Департамент співпрацює з Національним інститутом досліджень поведінкових наук ім. Генрієти Солд (Henrietta Szold Institute) [3]. Інститут є суспільною, неприбутковою організацією, що обслуговує ізраїльську систему освіти. Одним з напрямків роботи закладу є тестологія освітнього та психологічного вимірювання. З 1972 року Інститут Г. Солд займається розробкою тестів з виявлення обдарованості, критеріїв їх оцінювання та процедури проведення загальнодержавного тестування на обдарованість.

Кожного року в Ізраїлі проводиться загальнодержавне тестування на обдарованість школярів других або третіх класів. Тестування ініціює та контролює департамент обдарованих учнів міністерства освіти. Рекомендують учнів до тестування шкільні вчителі. Вони заздалегідь попереджають батьків і учня про можливість тестування. Вони можуть погодитись пройти тестування або відмовитись від нього.

Тестування відбувається в два етапи. Перший етап називається скрінінг тестування (screening test). Воно проводиться на базі загальноосвітніх шкіл. Учні виконують тест, що його складено з метою допомоги шкільним вчителям визначити найкращих учнів. Зазвичай відбирають приблизно 15% дітей з кожного класу. Їм пропонують прийняти участь у другому етапі тестування.

Другий етап називається тестом виявлення обдарованості (spotting test). Він проводиться на базі центрів збагачення, а за його проведення відповідають місцеві органи освіти та Інститут Г. Солд. Інститут перевіряє тести та встановлює тип та рівень обдарованості або її відсутність. Інститут надсилає результати тестування лише з однією відповіддю – визнано або не визнано обдарованим. Шкільні вчителі не мають жодного впливу на результати тестування та рішення щодо визнання або невизнання обдарованості учнів. Також вони не впливають на рекомендації щодо залучення учня до тієї чи іншої програми розвитку обдарованих. Якщо результати тестування не задовільняють батьків, вони можуть подати апеляцію. Але результатом апеляції може бути лише дозвіл учню пройти тестування наступного

року. В разі визнання учня обдарованим, батьки приймають рішення щодо участі дитини в одній із запропонованих програм розвитку обдарованих за встановленим типом обдарованості.

За результатами другого етапу визначають 5% обдарованих дітей з IQ від 135 та 1-1,5% високообдарованих дітей з IQ від 155. Про результати тестування інститут повідомляє батьків учня та школу. В свою чергу, департамент обдарованих учнів надсилає адміністраціям шкіл списки учнів, що їх визнано обдарованими. Всі обдаровані школярі можуть прийняти участь в підготовці за однією з чисельних програм розвитку, що діють в країні.

Держава проводить загальне тестування дітей лише один раз в молодшій школі, але ще раз пройти тестування діти можуть у підлітковому віці, за особистим зверненням до Департаменту обдарованих учнів. В разі підтвердження обдарованості, учня буде рекомендовано до навчання за певною програмою для обдарованих дітей.

В світі немає єдиного вікового критерію виявлення обдарованості. Багато вчених підтримують ідею раннього виявлення обдарованості, тобто з двох до шести років. Інші вважають, що обдарованість не завжди проявляється в ранньому віці, іноді значно пізніше – з семи до вісімнадцяти років. В Ізраїлі загальнодержавне тестування на обдарованість проходить серед дітей семи-дев'яти років (у другому та третьому класах). Існують механізми, за якими учень може пройти тестування в середній або старшій школі. Але це поодинокі випадки індивідуального тестування в разі особистого звертання кандидата.

Щодо складу тесту на обдарованість, то він є таємним. Тільки співробітники Інституту Г. Солд мають доступ до інформації щодо складу тесту та критеріїв його оцінювання. Спочатку тест на обдарованість складався з трьох частин: завдання з перевірки вербальних здібностей, математично-логічних здібностей та загальних знань. Тести спочатку склалися лише на івриті. Але практика показала, що для дітей, чия рідна мова не є іврит, складання вербальної частини було складним або неможливим. Тож такі діти мали низький загальний результат тесту. Пізніше учням, яким важко було складати вербальну частину тесту, дозволили її не складати. В 90-х роках XX століття вербальну частину тесту на обдарованість було повністю виключено.

З часом було розроблено тести не лише івритом, а й арабською та мовами національних меншин для того, щоб тестування мали змогу

пройти якомога більше учнів, в тому числі й діти емігрантів, наприклад з Ефіопії та колишнього Радянського Союзу. Протягом 80-90-х років ХХ століття до Ізраїлю прибуло близько ста тисяч емігрантів з Ефіопії та більше семисот тисяч емігрантів з колишнього Радянського Союзу. З них – величезна кількість дітей, що потребувала не лише загальноосвітніх послуг, а й особливих умов навчання. Перед департаментом обдарованих учнів постало питання виявлення обдарованих дітей емігрантів. «За умови, що обдарованість існує в рівних пропорціях серед усіх груп населення, викликом є знайти процедури виявлення таких характеристик серед тих груп, які історично не були представлені належним чином» [2].

Перші роки залучення школярів емігрантів до загальнодержавного тестування на обдарованість давали дуже незначний результат. Причиною була наявність в тесті вербальної частини і те, що його було складено івритом. Для багатьох дітей скласти такий тест успішно було неможливо з причини поганого розуміння мови та культурних реалій. Згодом вербальну частину було вилучено з тесту, а пізніше було розроблено тести мовами національних меншин. Це значно підвищило кількість дітей, що їх було визнано обдарованими, особливо серед дітей емігрантів. У 2008 році міністерство освіти заявило про створення експериментальної програми для обдарованих дітей емігрантів з Ефіопії. Але до 2012 року програму все ще не було остаточно розроблено та впроваджено.

Щорічне загальнодержавне тестування молодших школярів на обдарованість є найбільш масштабною формою пошуку обдарованих в Ізраїлі, але не єдиним. У 90-х роках ХХ століття департаментом обдарованих учнів було розроблено програму дистанційного навчання обдарованих унів (Science Education for Gifted Students in Israel via Distance Learning) [5]. Програма з 2002 року має статус державних курсів дистанційного навчання і має на меті пошук обдарованих школярів у різних куточках країни. Зараз в Ізраїлі діє більше десяти дистанційних програм, їх розробляють університети та коледжи, намагаючись зацікавити школярів і залучити до своїх лав найбільш здібних. Дистанційна форма навчання є дуже дієвим сучасним засобом пошуку обдарованих школярів, який постійно вдосконалюється.

У 2009 році в Ізраїлі було представлено нову надсучасну програму для обдарованих «Майбутні науковці та винахідники» (“Future Scientists and Inventors”) [6]. Програма має статус президентської, оскільки її ідейним натхненником був президент країни Ш. Перес (Shimon Peres).

До програми залучаються високообдаровані школярі, що їх виявляють за результатами психометричного тесту. Тест сфокусований не тільки на знаннях, а й на наукових навичках, сильній мотивації, пристрасті до наук і технологій, лідерських здібностях. До програми залучають учнів, що закінчують восьмий клас. Програма розрахована на чотири роки, з дев'ятого до дванадцятого класу включно. Саме ці учні в подальшому мають закінчити університети і аспірантуру та стати лідерами в сферах науки, медицини, технологій, освіти, техніки тощо. Програма застосовує двоетапний відбір учасників: загальнедержавне тестування на обдарованість в молодшому віці (другий-третій клас), а пізніше – психометричний тест у восьмому класі на схильність до наук. Тому така форма ідентифікації обдарованих дає змогу відібрати високообдарованих учнів, кращих серед кращих.

Понад п'ятнадцять років в Ізраїлі функціонує програма «Відмінність 2000» (Excellence 2000), що головним чином сфокусована на розвитку математичного та наукового мислення. Розробники програми намагаються уникати терміну «обдарованість», використовуючи термін «відмінність», що на їх думку, є більш комплексним, оскільки включає не лише відмінні інтелектуальні здібності, а й підвищені мотивацію та пізнавальний інтерес. До процесу виявлення учнів, здатних займатися за програмою «Відмінність 2000», згодом приєднався Інститут Г. Солд. Спеціалістами інституту було розроблено спеціальні тести з виявлення учнів 7-8 класів, що мають підвищену мотивацію до навчання, математичне та наукове мислення. Першим етапом виявлення обдарованості є тестування, другим – співбесіда віч-на-віч з викладачем, що працює за програмою, з метою більш чіткого розуміння інтересів учня. За результатами тестування та співбесіди десять відсотків учнів з найвищими результатами рекомендують до залучення до програми. Розробникам програми «Відмінність 2000» вдалося вперше, за майже сорокарічну історію державного тестування дітей на обдарованість, домогтися проведення тестування учнів не тільки в другому класі (молодший шкільний вік), а й в 7-8 класах (середній шкільний вік). Крім того, під час тестування враховуються не лише інтелектуальні здібності школярів, а й такі критерії, як мотивація та пізнавальний інтерес, що, на думку багатьох спеціалістів, іноді є значно важливішими, ніж видатні розумові здібності.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Аналіз практики виявлення обдарованих школярів в Ізраїлі показав, що пошук

та виявлення обдарованих є завданням державного рівня. Приватні та суспільні організації також приймають активну участь в пошуках обдарованих дітей та молоді. В країні існує щорічне загальнодержавне тестування на обдарованість школярів другого та третього класів, що є практикою раннього виявлення дитячої обдарованості. Діють програми для обдарованих, для участі в яких відбувається тестування дітей середнього шкільного віку. Вищі навчальні заклади країни також залучені до пошуку обдарованих учнів через програми розвитку, в тому числі дистанційного навчання. В Міністерстві освіти є департамент обдарованих учнів, що займається, крім іншого, пошуком обдарованих, ініціює загальнодержавне тестування молодших школярів, контролює його проведення. Національний інститут досліджень поведінкових наук Г. Солд є установою, що займається розробкою складу тестів на обдарованість. Склад тестів на обдарованість та критерії їх оцінювання в Ізраїлі є таємними. Відомі лише деякі загальні складові тесту. Ізраїль значною мірою використовує інтелектуальний коефіцієнт для визначення рівня обдарованості, але ведуться активні пошуки інших ефективних методів виявлення обдарованості. Під час виявлення інших, окрім інтелектуальних, типів обдарованості використовуються творчі конкурси, фізичні іспити, психологічні тести, співбесіди зі спеціалістами та інші форми. Для участі в більшості програм розвитку обдарованих враховуються не лише знання, а й мотивація, наукове мислення, наявність лідерських та комунікативних здібностей, пізнавальний інтерес.

Таким чином, дослідження практики пошуку та виявлення обдарованих школярів в Ізраїлі доводить, що це є не лише невід'ємною складовою комплексу дій з педагогічної підтримки обдарованих школярів, а й стратегічним завданням країни. Досвід виявлення обдарованих учнів в Ізраїлі може бути проаналізованим та запозиченим для вдосконалення вітчизняної системи педагогічної підтримки обдарованих дітей та молоді.

Література

1. Алфімов В. М. Основні напрямки дослідження педагогічної підтримки обдарованих дітей в Україні і за кордоном // Соціальна і педагогічна підтримка обдарованих дітей в Україні та за кордоном : [зб. наук. ст.]. – Горлівка : Вид-во ГДПІМ, 2011. – С. 4-7.
2. Lidz, C. S. (2001). An alternative approach to the identification of gifted culturally and linguistically diverse learners. *School Psychology International*, 22 (1), p. 74-96.

3. Henrietta Szold Institute [website] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.szold.org.il>
4. Ministry of Education, Culture and Sport [website] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/owl/english/about/ministry+structure.htm> (English Site)
5. Rachmel Sh. Science Education for Gifted Students in Israel Via Distance Learning [Електронний ресурс] / Sh. Rachmel, R. Zorman, T. Ben-Yehuda, Z. Stossel. – Режим доступу: <http://www.chaperone.sote.hu/rshlomit>
6. The President of Israel visionary program to advance excellence in science and technology “Future Scientists and Inventors” [presentation] [Електронний ресурс] / Rashi Foundation, 2011. – Режим доступу: http://gtep.technion.ac.il/userfiles/outreach_future_scientists_english_11-12-2011_scp.pdf

ПРАКТИКА ВЫЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В ИЗРАИЛЕ

О. В. Золотарёва

Статья посвящена вопросу выявления одарённых школьников в Израиле. Проанализирована практика выявления одарённых в разном школьном возрасте. Рассмотрено общее содержание тестов по выявлению интеллектуальной одарённости. Установлены учреждения, отвечающие за разработку тестов и организацию тестирования.

Ключевые слова: выявление одарённых, Израиль, одарённость, педагогическая поддержка, тестирование, школьники.

PRACTICE OF IDENTIFICATION OF GIFTED SCHOOLCHILDREN IN ISRAEL

O. Zolotaryova

The article is devoted to the question of identification of gifted schoolchildren in Israel. Practice of giftedness identification in different school age is also observed. General context of the tests for intellectual giftedness is viewed. The institutions responsible for tests developing are also set.

Keywords: gifted identification, Israel, giftedness, pedagogical support, testing, schoolchildren.

Золотарьова Оксана Вікторівна – здобувач кафедри педагогіки Горлівського інституту іноземних мов (м. Бахмут, Україна). Старший викладач кафедри мовної підготовки Донецького національного технічного університету (м. Красноармійськ, Україна). E-mail: zolotaryova.oksana@gmail.com

Zolotaryova Oksana Victorivna – Postgraduate Student of the Department of Pedagogy of Gorlivka Institute of Foreign Languages (Bakhmut, Ukraine). Senior Teacher of the Department of Language Preparation of Donetsk National Technical University (Krasnoarmiysk, Ukraine). E-mail: zolotaryova.oksana@gmail.com

УДК 37.037

ІСТОРІОСОФІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

О. Б. Кафарська

У статті досліджується історіософія української освіти, яка дає можливість виокремити з процесу навчання і виховання найвагоміші духовні вартості і таким чином створити фундамент для формування нового загальнокультурного типу особистості, який, якщо говорити про Україну, опирається на християнські цінності та сучасні досягнення науки і техніки; а також доводиться важливість вивчення цієї науки для вирішення проблем сучасної педагогіки.

Ключові слова: духовність, історіософія української освіти, філософія, освіта, історія.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Зміни історичної ситуації ведуть до переосмислення суті освіти, формують відповідні часу моделі освітянської практики, що, в свою чергу, впливає на людину, суспільство і державу. Історіософський підхід до вивчення суспільних процесів, в тому числі й навчання та виховання, глибоко розроблявся в кінці XIX - поч. XX ст. Відродження саме такого підходу до сучасних проблем освіти допомагає виявити певні суттєві її ознаки (генезис тих чи інших властивостей навчання та виховання), співвіднести їх із соціально-історичним розвитком суспільства, що дозволяє нам, по-перше, зрозуміти значущі чинники освіти, що історично виникли і були втрачені або суттєво трансформовані на певних етапах її розвитку; по-друге, сприяє виробленню правильного розуміння внутрішньої природи формування особистості засобами освіти, затемненої багатьма ідеологічними нашаруваннями, та традиційних уявлень про цю важливу сферу життєдіяльності людини;

по-третє, допомагає побачити витoki сьогоднішніх навчально-виховних процесів, оцінити їх позитивний потенціал; по-четверте, кваліфікувати цілий ряд сучасних проблем освіти, спрогнозувати їх розвиток, віднайти шляхи їх вирішення, в тому числі і тих викликів, які ставить перед навчальними закладами ХХІ ст.

Історіософія – це, як пише В. Кафарський, «наука, що вивчає світогляд людини та суспільства в усій повноті його історичних, духовних та інтелектуальних складових, які у своїй сукупності дають змогу відповісти на запитання: що визначає хід історії; що є рушійною силою загальнолюдського розвитку; як людина бачить себе у цьому процесі; як вона розуміє своє покликання та чого чекає від світу, в якому живе?..» [1, с. 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Таке розуміння історіософського підходу до проблеми навчання та виховання впливає з праць М. Бердяєва, С. Булгакова, В. Зеньківського, М. Лоського, Г. Флоровського та ін. вчених.

Значний внесок в розробку розуміння історіософії як науки, що в першу чергу досліджує духовність людини і суспільства зроблений М. Бубером, М. Шелером, Х. Ортеги-і-Гассетом, Е. Фромом, В. Франклом та ін.

Важливим для усвідомлення процесу розвитку освіти як історіософської проблеми є доробок таких українських вчених, як Г. Сковорода, П. Юркевич, А. Кримський, В. Сухомлинський та ін.

В цей перелік слід вписати і сучасних дослідників В. Станко, О. Білоусько, Б. Рибаківа, В. Андрущенко, В. Бежа, В. Лутая, С. Клепка, М. Култаєву, В. Кременя, М. Михайлова, Н. Піщуліна, Ю. Огородникова, Г. Шевченко, Т. Філіпчука та ін.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Ми звертаємося до історіософського аналізу освіти тому, що в ньому зафіксовані сліди тих визначальних соціальних і духовних процесів, завдяки яким та чи інша культура перейшла у спадок і отримала розвиток, а це, в свою чергу, дає можливість більш повно усвідомити закономірності суспільного розвитку, зрозуміти сутності і місце людини серед інших явищ дійсності, адже людина – це усупільнене людство, високодуховне суспільство з певними знаряддями і засобами виробництва та властивим йому духовним світом.

Філософія розглядає освіту (навчання і виховання) через призму трансформації «духу епохи» у структуру свідомості, світогляд, духовний світ, культуру і загальне єство особистості. Трансформований засобами освіти «дух епохи» стає стрижневою її (особистості) підвалиною, визначає співрозмірність (або неспіврозмірність) людини з її добою. Через освіту цей дух визначає суспільно вагомі параметри особистості. Якщо «філософія освіти корегує, по-перше, його суспільну якість і значення; по-друге, ефективність реалізації педагогічними заходами в умовах і можливостях наявного типу культури; по-третє, відповідність загальноцивілізаційним магістралям розвитку людства у загальноісторичному аспекті», то історіософія аналізує ці ж проблеми через рівень розвитку духовності людини і суспільства [2, с. 10].

Отже, аналізуючи вищезазначене, можемо дійти висновку, що історіософія – це не тільки філософське розуміння історичного процесу, а й трансцендентне. Це дає підстави сказати, що історіософія – це цілісний світогляд, у якому духовне життя людства розкривається в усій повноті його релігійних, інтелектуальних, філософських, етичних та естетичних вимірів. Саме на базі таких знань історіософія дає відповіді на запитання, які завжди були тісно пов'язані з вірою, духовними цінностями, епохою та життєвим досвідом, коли людство намагалося осягнути суть тих сил, які впливали на його буття [3, с. 13-14].

Мета статті полягає у визначенні історіософії української освіти як проблеми сучасної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Історіософія на відміну від філософії дає можливість виокремити з процесу навчання і виховання найвагоміші духовні вартості і таким чином створити фундамент для формування нового загальнокультурного типу особистості, який, якщо говорити про Україну, опирається на християнські цінності та сучасні досягнення науки і техніки.

Ніщо не зникає. Культурні надбання однієї спільноти переплавляються та доповнюються іншою і таким чином збагачують людство. На нашу думку, вчені та дослідники суттєво недооцінюють найдавніші періоди в історії людства – перші періоди культурної еволюції прадавніх людей, що в сиву давнину жили на території України, коли зароджуються першооснови буття людини, того підґрунтя, на якому формувався український світогляд, а отже і освіта та культура сучасного українського суспільства.

Кожен з нас розуміє, що педагогічна спадщина не обмежується писемними джерелами, а сягає у глиб віків, проте форми і методи педагогічного впливу, які інтуїтивно зробили первісні люди, нині майже не осмислюються. Не використовуються й археологічні дослідження, які дають можливість зрозуміти педагогіку минулих тисячоліть.

Чомусь випадає з поля зору й те, що численні переміщення людських потоків і пов'язані з ними руйнації ніколи не приводили до повної зміни населення. Насельники або розчинялися у місцевій культурі (як правило більш розвинутій), або засвоювали спосіб буття підкорених спільнот. Інколи на захоплених територіях затверджувався новий суспільний устрій, а підкореним спільнотам навіть давали іншу назву. Традиційний спосіб життя, мислення і культура місцевого населення не занепадали, а розвивалися, збагачувалися за рахунок прибульців і закріплювалися після кожного припливу та відпливу тих чи інших людностей на новому більш якісному рівні. Врешті решт набутий досвід та традиції склали основу життєдіяльності, способу мислення, світосприйняття та духовності українського народу, сформували систему ранньої традиційної освіти, на яку, якщо добре придивитися, ми спираємося і сьогодні.

Візьмемо, наприклад, льодовиковий період, під час якого були залюднені терени України і сформувалися найдавніші людські спільноти. Цей період іноді уявляють як суцільну холодну зиму, що скувала морозом все живе. Але це не так. Льодовикова епоха була сприятлива для життя і дала поштовх до розвитку суспільства мисливців: *Homo erectus* (людини випростаної) та неандертальців, тобто людини розумної. Неандертальці на теренах України жили 300-30 тис. років тому під час найбільших зледенінь (риссько-дніпровського і юрсько-валдайського) і вдало створювали необхідні умови для життя [4, с. 30-39].

Навички виживання, зокрема, полювання вимагали у них керованих колективних дій, що посилювало суспільні зв'язки, які, в свою чергу, започаткували суспільну свідомість. Поступове удосконалення фізичного типу людини та знарядь праці, виникнення мислення і мови неодмінно супроводжувались розвитком соціальних відносин, шлюбних стосунків та ідеологічних (міфологічних) уявлень, що у своїй сукупності формувало прагромаду: «Якщо на початку відокремлення людини від тваринного світу і становлення трудової діяльності нові громадські взаємовідносини лише почали формуватися і

прагромада в основі своїй недалеко відійшла від тваринного стада, то з часом, у мустьєрський період, прагромада, як вважають дослідники, практично вже мало чим відрізняється від первісної громади кроманьйонців (*Homo sapiens*)» [4, с. 45].

Останнім часом все більше накопичується даних і про духовне життя первісної людини. Тут діяли дві групи чинників, які на думку Б. Рибаківа, дають підстави говорити про зародження перших релігійних уявлень, а саме: неандертальські поховання і знамениті «ведмежі печери». Свій висновок Б. Рибаків ілюструє знахідками А. Окладнікова в гроті Ташик-Таш, де навколо черепа неандертальського хлопчика, «... явно за певним планом, у вигляді кола були розставлені роги гірського козла. Це свідчить про те, – зауважує А. Окладніков, – що тут був вже розум, логічний план дій, цілий світ уявлень, який стояв за цим дійством» [5, с. 25].

Артефакти фіксують перші спроби людей пояснити певні природні явища, проявлялись прагнення людини до вдосконалення, орієнтація на вищі, абсолютні цінності. Це відбувалося через первісні звичаї, обряди, замовляння, які передавались з покоління в покоління та створювали ті якості людини, які «виділяють її з тварного світу», закладаючи духовні підвалини людства [6, с. 6].

«Отже, – робить висновок Клод Леві-Строс, – людина неоліту чи протоісторії є нащадком тривалої наукової традиції. Проте, якщо розум, що надихав цю людину, так само як і її попередників, був таким як і в сучасних людей, то чим можна пояснити, що він зупинився, тупцюючи, ніби на сходовій клітці, протягом кількох тисяч років між неолітичною еволюцією та сучасною наукою? Цей парадокс дозволяє зробити тільки один висновок: існують два різних способи наукового мислення, що функціонують, звичайно, не як нерівні стадії розвитку людського розуму, а як два різні стратегічні рівні, на яких природа зазнає нападу з боку наукового пізнання – один приблизно пристосований до сприйняття та відображення, інший – розкомплексований, так ніби необхідні зв'язки, що складають предмет будь-якої науки, неолітичної чи сучасної, могли досягатись двома різними шляхами – достатньо близьким до чуттєвої інтуїції і далеким від неї» [7, с. 78].

Таким чином, первісне наукове мислення накладалося на організацію і практику життя та світосприйняття людини, чим укріплювало її дух для досягнення більш високої мети – розуміння духовних істин і моральних цінностей.

На зміну одній епосі приходила інша, вбираючи в себе духовні традиції, моральні цінності та особливості життєдіяльності попередників. У зв'язку з цим не можна обминати особливості розвитку освіти в Київській Русі, найважливішим культурним елементом якої стало формування літературно-писемної мови. Свідченням цього «винаходу» є не лише графічні орнаменти на посуді, але і написане «руськими письменами» повідомлення просвітителя Кирила про знахідку Євангелія та Псалтиря, договір князя Ігоря з греками, письмові грамоти, «Остромирове Євангеліє», «Ізборники Святослава», «Повчання Мономаха своїм дітям» як морально-етичний кодекс поведінки, «Повість временних літ», повчання Василя Великого тощо.

Навчанням та вихованням у цей період займалась і держава і церква. Були відкриті державні школи, а при архієрейських та соборних церквах і монастирях – школи для підготовки освіченого духовництва, школи для дівчат, князів, бояр, нижчих верств населення. Були засновані бібліотеки та архіви, створені літературні осередки, де перекладались та переписувались книги, писалися літописи, розвивалося книгодрукування. З'являється книжне навчання, поняття книжної мудрості, книжної культури. Розвивається староукраїнська історіографія, яка усталює історичну та культурну метрику українського народу, узагальнюються знання про навколишній світ та історичний досвід, з'являються перші спроби систематизувати вироблені уявлення про людську історію.

Прийняття християнства сприяло визнанню за Київською державою самостійного місця в політичній структурі тогочасного світу й входження до світової християнської спільноти. Поруч із традиціями давніх вірувань з'являлись нові світоглядні орієнтації, що продовжили процес формування української етнодуховної культури. Не любовмудрство, а швидше «добротолубіє» лягло в основи духовного досвіду і світобачення отців церкви на Русі. Загальнохристиянським символом стає серце – як орган розуміння, як центр, що зводить в одне ціле думку, волю та віру, центр морального життя та духовності. Утверджується історична місія Русі та визначається її місце у всесвітній історії.

Особливе місце у цьому процесі зайняла релігійна освіта, яка була спрямована на пізнання та осмислення духовного світу людини. Основними категоріями навчання та виховання стали добро, мудрість, краса, любов, що сприяли формуванню моральних принципів життя людини та етики її поведінки. Саме релігійні інституції стали основною

рушійною інтелектуальною силою і національним об'єднуючим фактором, сприяли розвитку етнодуховної культури народу.

Татарська навала не сприяла подальшому розвитку навчання та виховання ні через вороже ставлення до церкви та школи, а через велетенську руйнацію, знищення політичної єдності Київської Русі, її економічний занепад. Культурно-національні традиції зберігали Галицьке та Волинське князівства, які і стали освітніми осередками.

Визначною історіософською пам'яткою Галицько-Волинського князівства став Галицько-Волинський літопис, зміст якого засвідчує його зв'язок із загальною тенденцією світової історіографічної культури, з європейськими традиціями, а також вказує на його унікальність. Адже в літописі вказані не лише історичні факти, а осмислюються основні моральні цінності українського народу, розкриваються форми і методи навчання та виховання дітей різних соціальних верств.

У середині XIV ст. Галицько-Волинська держава перестає існувати в зв'язку із приєднанням українських земель до Великого князівства Литовського, а Галичина стає провінцією Польського королівства. У цей період був величезний вплив освічених українців на литовських князів та магнатів. Українська мова стала мовою діловодства, дипломатії, приватного листування.

В XV ст. велась боротьба українського народу проти литовських князів на релігійній основі, це приводило не лише до занепаду шкільництва, тобто навчання та виховання, а і втрати українцями їх самобутності, їх національних звичаїв, традицій та світогляду.

На захист української культури та збереження національних та духовних цінностей стали братські школи. Спочатку вони ставили перед собою релігійні благодійні цілі, але згодом їх діяльність сприяла організації української національної школи не тільки як засобу навчання та виховання, а й як знаряддя формування світогляду українського громадянства, боротьби за національні цінності українського народу: мову, культуру, віру та традиції, ідеали справедливості.

Велике значення для розвитку національних, духовних цінностей та національної свідомості українців мали Острозька та Києво-Могилянська академії, де викладання велось українською мовою, з глибокою повагою до української історії та культури на засадах всестановості. У цих навчальних закладах виховували повагу до школи та товариства, толерантність, дружбу та братерство, любов та шану до історичного минулого та народних традицій.

Змінам у процесі навчання та виховання сприяла і поява козацтва, яке у XVI ст. не тільки виборювало незалежність, але й захищало православну віру від натиску католицизму та московського православ'я. Розвиток науки і техніки, зростання ролі знань, які стають необхідним атрибутом культури, умовою узгодження індивідуальних та суспільних можливостей для отримання більшої користі та вигоди, сприяє появі практичного характеру навчання та виховання. Воно набуває адаптовано-розвиваючу функцію. Вищі цінності почали нівелюватись.

У цей час виникає певне протиріччя: наявність освіченості свідчила про наявність певної культури, але наявність не всякої культури гарантувала освіченість. Тому для процесу навчання та виховання стало важливим питання: які саме компоненти культури сприяють освіченості, що необхідно вкладати у зміст навчання та виховання, адже людина може втратити свою цілісність, залежно від того яка культура і в якому зв'язку з іншими культурами впливає на її розвиток.

Школи доби козацько-гетьманської держави, які охоплювали дошкільне сімейне виховання, родинно-громадсько-шкільне виховання, підвищену та вищу освіту, військово-спортивне і національно-патріотичне загартування воїна-визволителя з лицарським кодексом честі й звиятиги були захисниками національних цінностей та духовності українців. [8, с. 139]. Нині теж актуальне звернення до історичного минулого України, козацькі символи набувають сакрального значення, вбираючи в себе історичну пам'ять, засуджується зневага нащадків до надбань прашурів, уособлюються волелюбні поривання особистості.

Носіями українського світогляду та духовної культури в більшій чи меншій мірі були і парафіяльні приватні школи, мандрівні дяки та світські майстри грамоти. Вони виконували велику культурну місію – зберігали етнодуховну культуру народу. Тогочасні бурси були яскравим прикладом милосердя.

Це були навчальні заклади, які в певній мірі відповідали потребам духовного життя українців, виховували схильного до науки, творчого, винятково працюючого, толерантного, талановитого, доброзичливого, з прихильним ставленням до людей, готового прийти на допомогу, високодуховного українця.

Поступово релігійний підхід до розвитку освіти набирає академічного, світського бачення. Проте наукова основа самоідентичності українства, яка лежала в основі навчання та виховання, не змінилась.

Отже, період XVI – поч. XVII ст. був періодом відродження національної свідомості українського народу, громадянського та патріотичного спрямування, визначальною в науці була людинознавча, етико-гуманістична проблематика, що відобразилась на моральних якостях та нормах поведінки українців. Понад усе цінувалось людське щастя, високий рівень освіченості, свобода та духовність.

У кін. XVII – поч. XIX ст. всупереч політичним утискам національна свідомість українців зростає: формується новий соціальний шар суспільства – національна інтелігенція, яка стає на захист українських культурних традицій та сприяє культурному відродженню, що наприкінці XIX ст. сприяє зародженню ідеї державної самостійності України.

Тут слід наголосити на діяльності національно-культурної організації «Руська трійця», які утверджували права української мови, далі – Кирило-Мефодіївського товариства, ідеями якого було створення федерації слов'янських демократичних республік, рівність людей, знищення кріпацтва, культурно-просвітницька організація «Громада» піднімала українське шкільництво та повертала йому традиційну національну основу. Діяльність цих та інших товариств відроджувала не лише звичаї та традиції українського народу, рідну мову, фольклор, а створювала підстави для самоствердження особистості, політичні передумови для створення незалежної держави.

Освіта визначалася беззаперечним фактором суспільного прогресу. Проте в основі навчання та виховання знаходився образ особистості, вихованої на засадах добра, правди, справедливості та християнської віри. Задоволення матеріальних потреб поступалося забезпеченню розвитку безмежних можливостей людського розуму і науки пізнати навколишній світ. Формувалась інтелектуальна культура як основа для виховання нового типу українського національного інтелігента.

Важливим для розвитку та становлення України та історіософії української освіти стала національна концепція української історії М. Грушевського, центральною ідеєю якої була ідея державності та демократизму українського народу. Автор виокремив український народ у самостійну спільність, національні ідеї заклав у фундамент самостійного життя українців та показав високий рівень духовності народу через повагу до своїх традицій, його безперервну еволюцію на національних засадах.

Події XIX – поч. XX ст. повернули суспільство у бік вирішення проблем, в основі яких були війни та національно-визвольні революції.

Схильність до моральних настанов та життєвому повчанню, повага до вищих духовних цінностей поступається місцем новим ідеологіям. Все це не сприяло збереженню культурних та навчально-виховних цінностей. Проте національно свідомі вчені, просвітителі та культурні діячі, не зважаючи на урядові заборони, обстоювали та поширювали національні ідеї, щоб позбутися духовного закріпачення.

В основі історіософських поглядів, які закладались в навчання та виховання, лежала ідея закономірності суспільного розвитку з елементами матеріалістичного осягнення прогресу. Але ця ідея була згідно української ментальності доповнена християнською духовністю, відданістю боротьбі за соціальне та національне визволення, народовладдя, загальнолюдські права та свободи. В подальшому ідеологія марксизму зводить процес виховання до рівня формування комуністичної людини, не здатної самостійно мислити. Реальні суспільні перетворення кінця XX ст. доводять неспроможність марксистського підходу до формування особистості.

У 80-90 роках, коли створюються нові історичні умови розвитку української державності, знову набувають актуальності вивчення проблем світогляду людини, її пізнавальні можливості та ціннісні орієнтири. Навчання та виховання ґрунтуються на сукупному людському досвіді, тобто історія, традиції, національні цінності українського народу починають відроджуватись. Проходить процес демократизації та гласності, який сприятиме проголошенню державної незалежності України.

Якщо ми наголошуємо, що філософія освіти покликана формувати образ «людини майбутнього», орієнтуючи та змістовно наповнюючи педагогіку новими знаннями, методами, способами, цілями, котрі через процес освіти втілюються у формуванні внутрішнього світу конкретного покоління, то історіософія освіти – це історичний процес – путівник для навчання і виховання високодуховної, високорозвинутої, високоморальної людини. Адже «людина – це не тільки душа з її духовним наповненням, а й тіло з властивими йому здібностями...; це не тільки особистість з її принципами, волею та життєвим досвідом, а й соціальна істота з характерним для неї способом мислення... Знання людини, як і бачення світу, визначається епохою, в якій вона живе» і в цьому процесі слід не прогледіти свого призначення [6, с. 50-51].

Сьогодні глобалізаційні процеси нівелюють історіософське розуміння подальшого розвитку людства. Немає нового просвітлення, людина втрачає моральні та духовні цінності, сучасний світ сповнений проблем та суперечностей, людство поглинає кіберпростір.

Тим більш жакхливим стає визнання того, що здавалося б історично багатий та досконалий процес навчання та виховання, стратегічна мета якого полягає у становленні творчо-гуманітарної, духовної особистості як цілісного суб'єкта культури, здатної міркувати категоріями космічних масштабів, сприяє лише деградації цієї особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Тому на сьогодні важливим є створення умов для практичного втілення у суспільне життя історіософських систем, які будуть розкривати особливе духовне призначення людини та навчати педагогів свідомо утворювати свою, тільки їм притаманну методику і стиль навчання та виховання, залишаючись на позиціях науки про людину як основу освітніх стратегій для створення освіченої, сильної духом особистості.

В наш час під освіченістю розуміють більше знань та вмій самостійного прагматичного мислення. Але цим ми фактично формуємо людину байдужу до національних цінностей, людину, яка зможе відкинути своє суспільство і замінити його на інше. До речі, таких прикладів у нашому сьогоденні достатньо. Поза увагою залишається те, що освічена людина – це та, яка через вдосконалення свого духовного досвіду творить єдиний духовний світ людства та яка здатна не лише змінити себе і суспільство, але й зберегти його. Тому, можливо, слід працювати не над системою реформування сучасної педагогіки, а над інноваційною системою, яка має актуалізувати духовний та національний феномен через історіософське осмислення розвитку освіти, бо творення національної історії – це процес водночас рефлексивний і активний, майже так само як і творення індивідуальної долі, і таким чином створювати концепцію «руху на випередження», бо тільки така концепція може дати нам можливість зрозуміти, що в контексті історично визначених загальнолюдських цінностей формується високодуховна особистість, спосіб її життєдіяльності, олюднюється буття.

Дана стаття є по суті ілюстрацією даної проблеми, але аж ніяк не всебічним аналізом духовних і культурологічних аспектів історіософії освіти в Україні. Для цього необхідно дати нову періодизацію освіти в Україні, що знайде своє відображення в наступних наукових статтях.

Література

1. Кафарський В.І. Духовна наука: в 3 т. Т.2 Духовні істини і моральні цінності людини / В.І. Кафарський. – Івано-Франківськ: Супрун В.П., 2016. – 508 с.
2. Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. Андрущенка, І. Передборської. – К.: Вид-во НПУ імені П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
3. Кафарський В.І. Духовна наука: в 3 т. Т.1 Історіософія віри в єдиного Бога / В.І. Кафарський. – Івано-Франківськ: Супрун В.П., 2014. – 484 с.
4. Давня історія України / Відпов. ред. В.Н.Станко. – К., 1997. – Т.1. – С. 30-45.
5. Окладников А. П. Утро искусства / А. П. Окладников– Л., 1967. – С. 25.
6. Кафарський В.І. Духовні сили людини / В.І. Кафарський. – Івано-Франківськ: Супрун В.П., 2016. – 60 с.
7. Клод Леві-Строс Первісне мислення / Клод Леві-Строс. – К., 2001. – 78.
8. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко – К., 2003, С. – 139.

ИСТОРИОСОФИЯ УКРАИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

О.Б. Кафарская

В статье исследуется историософия украинского образования, которая дает возможность выделить из процесса образования и воспитания самые значимые духовные ценности и таким образом создать фундамент для формирования нового общекультурного типа личности, который, если говорить об Украине, опирается на христианские ценности и современные достижения науки и техники; а также доказывает важность изучения этой науки для решения проблем современной педагогики.

Ключевые слова: *духовность, историософия украинского образования, философия, образование, история.*

HISTORIOSOPHY OF UKRAINIAN EDUCATION AS A PROBLEM OF MODERN PEDAGOGY

O.B. Kafarska

The article examines historiosophy of Ukrainian education which enables identification of the process of training and education of the most significant spiritual value and thus create the fundament for a new general cultural type of a person who, when it comes to Ukraine, based on Christian values and modern achievements of science and technology and has the importance of studying this science to solve problems of modern pedagogy.

Key words: *spirituality, historiosophy of Ukrainian education, philosophy, education, history.*

Кафарська Ольга Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін Прикарпатського юридичного інституту Національного університету «Одеська юридична академія», доцент (м. Івано-Франківськ, Україна). E-mail: kafanana123456@yandex.ru

Kafarska Olha Bohdanivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanitarian, Social and Economic Disciplines of Precarpathian Law Institute of the National University «Odesa Law Academy», PhD. (Ivano-Frankivsk, Ukraine). E-mail: kafanana123456@yandex.ru

УДК 37.013: 17.022.1 «8/17»

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА КАТЕГОРІЇ «ІМІДЖ»: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ (IX - XVIII СТ.)

А. В. Коркішко

У статті проаналізовано літературні пам'ятки культури Київської Русі та філософську, історико-педагогічну літературу IX-XVIII ст. щодо сутнісної характеристики категорії «імідж». Акцентовано увагу, що професійний імідж учителя, вихователя, викладача доцільно розглядати в контексті розвитку педагогічної думки, досліджуючи його особливості на кожному історичному етапі. Дійдено висновку: у здобутках вітчизняної народної педагогіки, пам'ятках педагогічної літератури, поглядах мислителів, філософів, просвітителів, українських діячів посідали значне місце питання формування особистості педагога, проблема «іміджу» вчителя, хоча сам термін ще не використовувався.

Ключові слова: *імідж, іміджування, філософська думка, народна педагогіка, пам'ятки педагогічної літератури, учитель, педагог.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. В умовах трансформації українського суспільства на шляху до інтеграції в європейське співтовариство значну увагу приділено формуванню

конкурентоспроможного фахівця, талановитого, з нестандартним мисленням і високим творчим потенціалом. У зв'язку з цим необхідно сприяти створенню позитивного іміджу як під час побудови міжособистісних відносин, так і під час просування кар'єрними сходами. Крім того, імідж – запорука розвитку та процвітання людини, організації, держави й успіх у здоровій конкуренції. Без грамотно сформованого іміджу важко уявити як успіх окремого індивіда, так й успіх всесвітньо відомих корпорацій.

У наш час помічено зростання інтересу до педагогічної іміджології – наукового напрямку, що займається розробкою та використанням теорії та практики формування іміджу педагогічних працівників, освітніх закладів, системи освіти. На наш погляд, проблему професійного іміджу вчителя, вихователя, викладача доцільно розглядати в контексті розвитку педагогічної думки, досліджуючи його особливості на кожному історичному етапі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Аналіз історичних джерел виявив теоретичні ідеї і накопичений досвід із проблеми іміджу, питанням важливості якої було присвячено праці видатних сучасних науковців, педагогів, практичних фахівців та дослідників: І. Симонової, Г. Почепцова, І. Черьомушникової, В. Шепеля та ін.

Означену проблему у вітчизняній психолого-педагогічній науці вивчали В. Бондаренко, Т. Гнезділова, Ю. Дзядевич, В. Ісаченко, Т. Марєєва, І. Размолодчикова, Н. Савченко, М. Сперанська-Скарга та інші.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Узагальнення напрацювань сучасних дослідників історії педагогічної думки (Л. Артемова, А. Бойко, В. Бардінова, М. Гриньова, Н. Гупан, С. Золотухіна, М. Левківський, О. Любар, О. Піскунов, С. Саяпіна, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Т. Федоренко та ін.) та історіографія дослідження категорії «імідж», починаючи з давніх часів до України ХХ ст. підводить нас до того, що в науковій літературі є два підходи. Перший – історичний, який свідчить про те, що це поняття існувало завжди. Другий підхід – науковий, який датує час виникнення поняття «імідж» початком ХХ століття та пов'язує із серійним масовим виробництвом, розвитком засобів масової інформації, і зокрема телебачення. Систематизацію джерел у межах першого напрямку здійснено на основі

структурно-хронологічного підходу як історико-педагогічного явища на різних етапах його розвитку. Аналіз історичних, філософських, педагогічних джерел дозволяє накреслити основні ідеї створення іміджу у вітчизняній педагогічній теорії та виховній практиці.

Метою статті є розкриття сутнісної характеристики категорії «імідж» у літературних пам'ятках культури Київської Русі та філософській, історико-педагогічній літературі (IX-XVIII ст.)

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Проведений аналіз історичних, філософських, педагогічних джерел уможливив визначити деякі компоненти іміджу в українській педагогічній теорії та виховній практиці. Так, І. Казакова [2] зазначила, що початком формування статусу педагога, а отже, складових його іміджу, репутації, авторитету тощо стали часи Давньої Русі.

Першооснови іміджу (можна вважати) були закладені в народній педагогіці – у піснях, билинах, казках, міфах, легендах, прислів'ях, приказках тощо. Українська народна педагогіка своїм корінням сягає в сиву давнину за часів заснування Київської держави. Читаючи легенди й перекази, дізнаємося про тих, хто завжди був гордістю нашого народу, хто боровся за нас і віддав життя. Це й козаки, і давні мужні богатирі тощо. Вони вміли й орати, і захищати рідну землю. Ось яку легенду розказують про кошового: «Дуже давно то було, ще за запорожців та за кошового Івана Сірка. Пройшло вже чимало років, як жив Іван Сірко, і хоч його давно не стало, а слава його не пройшла, не пропала, і ніколи не пропаде. На ворогів він був страшний і немилостивий, а для християн – навпроти, був дуже добрий» [6, с. 113]. Отже, усна народна творчість увібрала в себе багато тих ідеалів, якими керувалися та керуються батьки, педагоги як зразками для наслідування у вихованні молоді, становленні їхнього іміджу та репутації.

Непрямим підтвердженням того, що турбота про належний імідж була притаманна людині в різні епохи, можуть слугувати збережені прізвиська історичних осіб. Імена видатних постатей минулого – Вещій Олег, Володимир Святий, Святополк Окоянний, Ярослав Мудрий, Всеслав Чародей, Мстислав Великий та ін. – відображали імідж їхньої особистості, бо це ім'я давалося книжниками конкретній особі та характеризувало її за ділами та вчинками (Святий – хрестив Русь, увів Християнство як державну релігію; Окоянний – за вбивство братів; Мудрий – за розум, благочестя та політичну вправність тощо).

І. Войцехівська, Н. Дзятківська, Я. Калакура, Б. Корольов, Л. Скрипник зазначали, що прізвиська людей серед інших антропонімів посідають особливе місце. На відміну від імені та прізвища, які дають дитині під час народження, прізвисько людина діставала в юності, чи в зрілому віці, чи після смерті. Воно втілює найхарактернішу рису характеру, вдачі, зовнішності певної особистості, містить важливу історичну інформацію біографічного плану. Отже, кожен народ протягом тисячоліть виробив власні імена та прізвиська, в яких відбилася його духовна культура, характер і світогляд, що певним чином складало імідж окремої людини, нації в цілому.

У найдавніших пам'ятках педагогічної літератури XI-XV ст. «Златоуст», «Пчела», «Ізмарагд», «Ізборник Святослава» (1076 р.), «Повчання Володимира Мономаха дітям» (XI ст.) та ін. надавалися поради, як краще виховувати та навчати дітей, формувати особистість, зокрема й імідж як одну з її складових. У збірці «Пчела» ми знаходимо такі дидактичні поради: «Уча учи нравом. А не словом; иже слово мудр, а дела его не свершена (тобто не відповідають словам). То хром есть». І, як зазначила Г. Архангельська, це і традиційна для давньоруської літератури в цілому дидактична задача: усі висловлювання, наведені в книзі, так чи так повинні були створити в читача певні уявлення про моральний ідеал, хоча часом у зниженому до життєво-побутового рівня [1, с. 4].

Серед мислителів цієї доби виділяється також Лука Жидята, автор «Повчання братії». Головне місце в цьому творі посідають не релігійні, а етико-соціальні проблеми. У ньому міститься заклик бути правдивим, піклуватися про злидарів і слуг, уникати сварок, жадібності та лихослів'я.

Вищим досягненням педагогічної думки Київської Русі є «Повчання дітям» Володимира Мономаха (1096 або 1117 р.). Мономах уперше у вітчизняній літературі вказав на зв'язок освіти з потребами життя та діяльністю особистості. Він вважав, що основою всіх успіхів людини є її праця. Наголошував на тому, що вчитель має бути благочестивим, смиренним, мудрим і лагідним, не п'яницею, не хабарником, прихильником благочестя, тобто взірцем добрих справ. Виховання необхідно здійснювати не через повчання, а в процесі діяння добрих справ, власною поведінкою подавати приклад іншим. У творі піднімаються важливі проблеми щодо поведінки людини в суспільстві – своєрідний моральний кодекс справжнього громадянина та християнина: «... при старих – мовчати, премудрих – слухати, старшим

– покорятися, із рівними й меншими – приязнь мати; без лукавства розмовляти, багато розуміти; не лютувати словом, не хулити розмовою, не надміру сміятися, соромитися старших; до жінок недостойних не говорити; долу очі мати, а душу – угору...» [4, с. 456].

Отже, «Повчання» було своєрідним моральним кодексом громадянина, який можна вважати складовим іміджу тогочасної людини. Він є актуальним і сьогодні, бо саме зараз люди все частіше забувають про високу моральність і людяність, стають черствими душею, відчужуються один від одного, зосереджуючись лише на власних егоїстичних інтересах та цілях, для досягнення яких іноді вважають придатними будь-які засоби, що призводить до спотворення власного іміджу та руйнування репутації.

Ми бачимо, що педагогічна думка Київської України-Русі має глибокий загальнолюдський зміст, є фундаментальною основою вітчизняної іміджології та української культури в цілому.

У період українського національного відродження (XIV – XVIII ст.) значну увагу приділено навчанню та вихованню, ролі вчителя в освітньому середовищі. Великого значення в поширенні знань, формуванні особистості вчителя в цей період набули братства. Яскравими представниками таких шкіл були І. Борецький, М. Грек, Л. та С. Зизанії, П. Могила, М. Смотрицький та інші. Братські школи висували досить серйозні вимоги до вчителя. У гострополемічному творі «Тренос» (1610 р.) М. Смотрицький наголошував на особливій ролі прикладу педагога у справі виховання молоді, на фаховій і загальноособистісній підготовці: «Чи може той пастирем і учителем бути, що сам ніколи не вчився?... не потрібною забавою займався, або в безділлі часи недозрілості тратив?» [3, с. 64].

Аналіз усіх аспектів роботи шкіл свідчить про глибоку системну організацію педагогічного процесу. За статутом учитель повинен бути «благочестивим, поміркованим, сумирно мудрим, стриманим, не п'яницею, не блудливим, не лихоїмцем, не гнівливим, не завидющим, не сміхотворцем, не сквернословцем, не чародієм, не краснобаєм, не здатним на ересі» [8, с. 79]. Окрім цього, він повинен «любити всіх дітей однаково як синів багатих, так і сиріт бідних ...; лише не більше одного вчити, ніж іншого, бо ж написано: «Всякому бо просящому у тебе дай и хотящему у тебе взяти не возбрани, хощу бо всім спастися и в разум истинный прийти» [8, с. 80].

Отже, вимоги до вчителів та учнів, прописані у статуті, вплинули на формування особистого іміджу нової генерації освічених людей

України, творчих інтелектуалів, мужніх захисників свого народу, носіїв і пропагандистів ідей української державності, утвердження людської гідності.

Справжнім феноменом в історії України було запорізьке козацтво. Історик та етнограф Д. Яворницький відзначив, що запорізьким козакам були притаманні «... щедрість, безкорисливість, постійність у приязні, гріхом вважалось ошукати навіть чорта, коли він іноді попадав січовикам у товариші; ...висока любов їх до особистої свободи, після якої вони віддавали перевагу лютій смерті перед ганебним рабством» [9, с. 234].

Імідж козацтва складали видатні сини української держави, істинні захисники честі та слави рідної землі й народу – гетьмани, кошові, полководці – Д. Байда-Вишневецький, І. Богун, І. Виговський, О. Дашкевич, П. Дорошенко, С. Кішка, І. Мазепа, С. Наливайко, П. Сагайдачний, Б. Хмельницький та інші відомі громадські діячі, які «стали надихаючим прикладом, високим духовним орієнтиром, узірцем для майбутніх поколінь» [5, с. 12].

На особливу увагу заслуговує досвід козацьких шкіл. У них засвоювався козацький кодекс поведінки (можна розглядати як імідж козака), норми християнської та народної моралі, культивувалися національні цінності українців, формувалися риси національного характеру.

Головним учителем січової школи, як засвідчив І. Яворницький, був ієромонах-уставник [9, с. 311], якому були притаманні – духовність, наповнена глибокою мудрістю, ідейно-моральним змістом і національно-патріотичним потенціалом; він відрізнявся волелюбним духом козака, активним впровадженням у життя народних традицій, звичаїв та обрядів, прагненням формувати духовно-моральні, розумові, естетичні, фізичні якості молоді. Учитель виховував у підростаючого покоління любов до Батьківщини, вірність рідній землі та народові, незламну силу духу, волю, високу мораль та лицарські якості тощо.

Безумовно, епоха козацтва створила багатогранну, глибоку духовність, що стала гордістю української культури. Висока шляхетність і порядність, кмітливість і дотепність, безкомпромісність і твердість у відстоюванні правди та справедливості, милосердя, братерська любов до друзів і товариства, вірність своєму обов'язку захищати рідну землю – ці та інші чесноти козаків є безцінним іміджевим здобутком українського національного характеру.

Педагогічна думка кінця XVII – XVIII ст. представлена науковими силами: І. Гізель (бл. 1600 – 1683 pp.), І. Галятовський (бл. 1620 – 1688 pp.), С. Яворський (1658 – 1722 pp.), Т. Прокопович (1681 – 1736 pp.), І. Максимович (1651 – 1715 pp.). Учені І. Гезель, Т. Прокопович підкреслювали, що секрети розвитку душі й тіла людини знаходяться в глибинах мудрості народу. Спираючись на гуманістичні ідеї античних мислителів (Аристотеля, Демокрита, Платона, Сократа), намагались утверджувати в освіті загальнолюдські моральні та суспільні цінності, висловлювали гуманістичні думки, підкреслювали необхідність розвитку національної науки, освіти та культури.

Деякі аспекти формування «іміджу» педагога можна бачити в посібнику з риторики І. Галятовського «Наука або способ зложення казаня», в якому подано методичні вказівки щодо підготовки вчителя до виступу перед слухачами й щодо самого виступу.

Український просвітитель-гуманіст, філософ, педагог Г. Сковорода одним із перших в українській педагогіці звернувся до особистості вчителя. Важливого значення він надавав ролі педагогічної науки, школи та педагога: «Хто бажає навчити сам, повинен мати необхідний моральний авторитет вчителя, уміти поєднувати слово та діло» [7].

У розв'язанні проблем освіти головну роль відіграє вчитель, яким, на думку філософа, може бути тільки людина, яка любить цю професію та має до неї хист. Г. Сковорода належно оцінював працю педагога, висуваючи до нього великі вимоги, зокрема до знань своєї справи, переконливого володіння словом, поваги до особистості учня, гуманність, чесність, благородство, терплячість, безкорисливість та безкомпромісність тощо. Він повинен бути прикладом для інших у всьому, уміти володіти голосом, викладати «пристойно, тихо без крику» [7]. Філософ писав, що дуже важливо, щоб учні полюбили вчителя, бо «як їжа, так і наука не дійсна від нелюбимого» [7].

Проаналізувавши педагогічні погляди мандрівного філософа, є підстави говорити про започаткований особливий тип українського інтелігента, чим, зрештою, і визначається його «імідж» та місце в педагогічній професії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз зазначеного історичного періоду категорії «імідж» доводить, що це поняття існувало завжди, мало свою передісторію та показувало, що ігнорування будь-якими його складовими неодмінно призводить до втрати вчительством свого іміджу, що відразу ж позначається на

дегуманізації суспільства, падінні іміджу професії педагога, престижу знань, освіти в цілому, збільшенні злочинності тощо.

Ретроспективний аналіз здобуків вітчизняної народної педагогіки, пам'яток педагогічної літератури, поглядів мислителів, філософів, просвітителів, українських діячів, педагогів уможлиблює стверджувати, що всі вони звертали увагу на формування особистості педагога та надавали належну увагу проблемі «іміджу» вчителя, хоча сам термін ще не використовувався.

Перспективами подальших досліджень слід вважати здійснення аналізу категорії «імідж» у вітчизняній історико-педагогічній літературі XIX-XX ст., бо залежно від епохи та багатьох політичних, економічних, соціальних чинників поняття «імідж» змінювалося аж дотепер, хоча на сьогодні однозначного його трактування немає.

Література

1. Архангельская А. В. Переводные дидактические сборники изречений в древнерусской литературе XII-XVII вв. («Пчела» и «Апофегмата» / А. В. Архангельская // Вестник Московского университета. Серия 9 : Филология. – 2005. – № 3. – С. 98-106.
2. Казакова И. Р. Социокультурный тип современного учителя : дис. канд. соц. наук : спец. : 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Ирина Руфимовна Казакова. – Нижний новгород, 2004. – 140 с.
3. Кралюк П. М. Мелетій Смотрицький і українське духовно-культурне відродження кінця XVI – початку XVII ст. / П. М. Кралюк. – Острогоз : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2007. – 208 с.
4. Літопис руський / [Пер. з давньорус. Л. Є. Махновця; Відп. ред. О. В. Мишанич]. – К. : Дніпро, 1989. – 591 с.
5. Руденко Ю. Концепція «Патріотичне виховання учнів» / Юрій Руденко // Освіта, 22-29 серпня, 2001. – С. 10-15.
6. Савур-могила [Текст] : легенди та перекази Нижньої Наддніпрянщини / [упоряд. і авт. приміт. В. А. Чабаненко; ред. Н. В. Сойко] ; худож. Г. С. Ковпаненко. – Київ : Дніпро, 1990. – 261 с.
7. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів. У 2-х томах / Григорій Савич Сковорода. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 511 с.
8. Статут Львівської братської школи 1586 р. Порядок шкільний // Антологія педагогической мысли Украинской ССР. – М. : Педагогика, 1988. – С. 79-85.
9. Яворницький Д. І. Історія запорозьких козаків в 3 т. / Дмитро Іванович Яворницький. – К. : Наукова думка, 1990. – Т. 1. – 584 с.

**СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КАТЕГОРИИ «ИМИДЖ»:
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (IX- XVIII В.)****А.В. Коркишко**

В статье проанализированы литературные памятники культуры Киевской Руси и философская, историко-педагогическая литература IX-XVIII ст., раскрывающие сущностную характеристику категории «имидж». Акцентировано внимание, что профессиональный имидж учителя, воспитателя, преподавателя целесообразно рассматривать в контексте развития педагогической мысли, исследуя его особенности на каждом историческом этапе. Сделан вывод: в достижениях отечественной народной педагогики, памятниках педагогической литературы, взглядах мыслителей, философов, просветителей, украинских деятелей, занимали большое место вопросы формирования личности педагога, проблема «имиджа» учителя, хотя сам термин еще не использовался.

Ключевые слова: имидж, имиджирование, философская мысль, народная педагогика, памятники педагогической литературы, учитель, педагог.

**ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE CATEGORY “IMAGE”:
HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT
(THE IXTH - XVIII TH CENTURIES)****A. V. Korkishko**

In the article the author analyzes the literary cultural monuments of Kievan Rus and philosophical, historical and pedagogical literature of the XIth – XVIIIth centuries concerning the essential characteristics of the category “image”. Great attention is paid to the fact that the professional image of a teacher, educator and lecturer should be considered in the context of the development of the educational thought by investigating its features at every historical stage. The conclusion is made that in the achievements of the national folk pedagogy, pedagogical literary monuments, views of thinkers, philosophers, educators and Ukrainian activists a significant place has been occupied by the issues of the teacher’s individual formation, the problem of the teacher’s “image”, although the term has not been used yet.

Key words: image, imaging, philosophical thought, folk pedagogy, pedagogical literary monuments, teacher, pedagogue.

Коркішко Артем Володимирович – аспірант кафедри педагогіки вищої школи Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов’янськ, Україна). E-mail: l.korkishko@mail.ru

Korkishko Artem Volodymyrovych – Postgraduate of the Chair of Pedagogy of Higher School of the State Higher Educational Establishment “Donbas State Pedagogical University” (Sloviansk, Ukraine). E-mail: l.korkishko@mail.ru

УДК 378.147:37.011.3-051:17.022.1

АНАЛІЗ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВНЗ

О. Г. Коркішко

У статті актуалізовано проблему професійного статусу педагога, взаємозв'язку його статусних позицій, педагогічної майстерності як значущої у процесі підготовки майбутнього викладача ВНЗ. Розкрито поняття «професійний статус» майбутнього викладача та проаналізовано його структурні компоненти («престиж», «авторитет», «репутація»). Визначено, що проблема професійного статусу майбутнього викладача на сьогодні набуває загальноосвітнього масштабу. Аналізуючи наявні наукові літературні джерела, було виявлено, що професійний статус майбутнього викладача – це набутий статус, що формується й підвищується в процесі всього життя педагога.

Ключові слова: майбутній викладач, структурні компоненти, професійний статус, репутація, авторитет, престиж.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Завдання вищої освіти в нашій країні багато в чому пов'язано з освоєнням у навчально-виховному процесі державних освітніх стандартів. В їх основі знаходиться не регламентація змісту освіти, а вимоги до компетенцій випускника, до його знань і вмінь. Причому акцентовано на практиці застосування знань, виробленні операційної та технологічної складових, а не лише на безпосередньо знання, бо зміни, які відбуваються в освіті, орієнтують на конкурентоспроможність і мобільність майбутніх спеціалістів, розвиток їхньої творчої ініціативи й самостійності.

Світові суспільні зміни сьогодення ставлять підвищені вимоги до педагога, рівня його знань, особистісних якостей і професійної підготовки. Однією з найбільш складних проблем сучасного етапу реформування освіти є підвищення якісного рівня освіченості майбутнього педагога. Говорячи про якість вищої освіти, необхідно

акцентувати увагу на проектуванні змісту навчального процесу, дидактиці вищої освіти XXI ст., нових, більш дієвих, педагогічних технологіях, розрахованих на підвищення ефективності освіти, активізацію навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, на все те, що сприятиме формуванню професійного й особистісного статусу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Питанням професійного статусу приділено увагу в наукових працях, які частково торкаються вивчення його окремих структурних компонентів: престижу (А.Кравченко, Є.Курасова, Л.Малиш, Л.Уорнер, Ф.Філіпов та ін.); авторитету (Ш.Амонашвілі, М.Кондратьєв, А.Макаренко, В.Писаренко, М.Станкін, В.Сухомлинський та ін.); репутації (С.Горін, І.Воробійова, Є.Іноземцева, К.Пецольдт, Т.Федорів та ін.); посадовому статусу (позиції) (Р.Мертон, Т.Парсонс, О.Столярчук та ін.); іміджу (Ф.Генов, Н.Гузій, І.Ісаченко, І.Ковальова, О.Ковальова, Г.Почепцов та ін.); винагородженню (С.Васильєва, О.Чернушкіна та ін.). Актуальними на сьогодні залишаються питання «професійного статусу майбутнього викладача».

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. За результатами спостережень, у країні викладач, працюючи в традиційній системі освіти, завжди був виконавцем готових програм і транслятором готових знань. Подаючи зразки готового досвіду, чим закриваючи канали творчо-пошукової активності молоді, викладач закриває і власну особистість від нового досвіду, від інших, а значить, і від себе самого, що зупиняє його саморозвиток, зростання професійної творчості й майстерності. Такий стан освіти також впливає на зниження статусу педагогічної професії.

У зв'язку з цим у процесі підготовки майбутніх викладачів у педагогічних навчальних закладах гостро постає проблема формування особистості педагога, готового прийняти виклик суспільства та зуміти підняти соціальний статус педагогічної професії. Отже, дослідження структурних компонентів професійного статусу допоможе підготувати майбутнього викладача ВНЗ до педагогічної діяльності й удосконалити вітчизняну науку і практику.

Мета статті – на основі аналізу літературних джерел розкрити зміст структурних компонентів («престиж», «авторитет», «репутація») професійного статусу майбутнього викладача ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Проблема професійного статусу педагога, взаємозв'язку його статусних позицій, педагогічної майстерності є значущою у процесі підготовки майбутнього викладача ВНЗ. Уся система діяльності викладача вищу формується з урахуванням безлічі показників, які в узагальненому вигляді відображають педагогічну майстерність фахівця й те положення, яке він займає в колективі співробітників та серед здобувачів вищої освіти. Часто педагог стикається із ситуаціями, коли необхідно об'єктивно оцінити свою працю та визначити власний професійний статус і шляхи його підвищення.

Цікавим є дослідження С.Васильєвої, яка виділила професійний статус учителя як положення, яке займає педагог у суспільстві (педагогічному колективі, системі освіти); він визначається результатом його професійно-педагогічної діяльності, що є зовнішнім виявом внутрішніх характеристик: професійного володіння педагогічними знаннями, уміннями, здібностями, педагогічною технікою, які формують авторитет, повагу, престиж учителя в соціумі, колективі, громаді, серед учнів та їхніх батьків тощо [1].

Так само В.Лебедева зазначила, що професійний статус учителя – це набутий статус; він формується та підвищується в процесі всього життя вчителя, що займається професійно-педагогічною діяльністю: у період професійного самовизначення до навчання у виші; у період професійної підготовки у ВНЗ; у процесі професійної педагогічної діяльності в результаті набуття практичного досвіду.

Зазначимо, що С.Васильєва, В.Лебедева розглядали професійний статус як: позицію у структурі зайнятості суспільства, що обумовлена поняттям престижу; посадової позиції; винагородження (присвоєння почесних звань та винагород); авторитету; репутації; іміджу [1; 6].

Ці поняття: «престиж», «авторитет», «репутація», «посадовий статус (позиція)», «імідж», «винагородження», а також «вихованість» та «освіта» – є невід'ємними складовими професійного статусу майбутнього викладача, тому потребують докладного аналізу. Розглянемо структурні компоненти професійного статусу – «престиж», «авторитет», «репутація».

Зазначимо, що кожен статус може порівнюватися за тією чи тією ознакою, залежно від вимог суспільства, набуваючи престиж. Престиж – це повага, якою в громадській думці користується та чи та професія, посада, рід занять [5].

На думку Ф.Філіпова, престиж – насамперед авторитет, вплив, повага. Він визначає його як відображення в суспільній свідомості реального стану в системі суспільних відносин окремої людини, соціальної, професійної групи, трудового колективу тощо, що характеризує той вплив, повагу, яким вони користуються в суспільстві. У більш вузькому смислі престиж означає те місце, яке з позиції суспільної думки займає той чи той статус [7].

Цікавим є поняття «професійний престиж», яке одним із перших використав Л.Уорнер і визначив його як систему цінностей у суспільстві та який сприймається у світлі функціональної важливості різних професій.

Вочевидь, на престижність педагогічної професії будуть упливати такі чинники: соціально-економічна та політична ситуації в країні та превалюючи цінності цього суспільства; вікові характеристики, соціальний статус, рівень освіти, інтереси й особисті таланти педагога; соціальне оточення, стиль життя та стереотипи; рівень прибутків тощо.

Отже, «престиж» є важливою та не від’ємною частиною професійного статусу майбутнього викладача, бо він є показником статусу, і залежно від нього будуються певні взаємини із соціумом.

Наступним структурним компонентом професійного статусу майбутнього педагога є авторитет (лат. – влада, уплив) – це визнання права викладача приймати відповідальні рішення, які заслуговують повної довіри. Авторитетним є той викладач, який глибоко знає свій предмет і майстерно його викладає, любить молодь, відчуває її наміри й прагнення, доброзичливо відгукується на них [3].

Проаналізувавши дослідження науковців Ш.Амонашвілі, І.Андріаді, А.Макаренка, В.Писаренка, Д.Самуйленкова, М.Станкина, В.Сухомлинського, ми дійшли висновку, що складовими авторитету майбутнього викладача є авторитет ролі та авторитет особистості. Зазвичай авторитет особистості перевищує авторитет ролі. Добре, коли вони збігаються, тоді педагога характеризують як відповідальну особистість, що добре знає коло своїх обов’язків і не зловживає своїми правами.

Авторитет особистості викладача формується на основі симпатії та поваги до нього здобувачів вищої освіти й колег і є результатом розвитку: предметних педагогічних знань, умінь, навичок (знання предмету); комунікативних педагогічних знань, умінь, навичок (знання здобувачів вищої освіти та колег); гностичних (знання себе та вміння корегувати власну поведінку).

Отже, авторитет виявляється та підтримується в показі поваги, урахуванні думки, у гарних результатах роботи, симпатії з боку здобувачів вищої освіти, колег, співробітників тощо.

На переконання С.Горіна, І.Воробйової, Є.Іноземцевої, К.Пецольдт, Т.Федоріва та ін., репутація – це спільна думка про якість, достоїнства, недоліки особистості, яка «складається з асоціацій, образів у різноманітний спосіб, але вона єдина. Вона цілком визначається минулим, а не теперішнім чи майбутнім» [2, с. 73].

У загальному вигляді, репутацію визначають як «форму визнання, форму пошани й поваги» [8]. Вона відображає громадську думку, яка складається про особистість. Поняття репутації існувало здавна. У традиційному суспільстві, якщо дії людини відповідали очікуванням оточуючих, з їхнього боку виникала довіра. Довіра так само породжувала репутацію людини. На сьогодні репутація може виникати внаслідок поширення інформації через мережі, спільноти, соціальні зв'язки.

Репутація формується протягом досить довгого часу, підтримується на певному рівні, може мати свої «злети й падіння». У будь-якому разі, це постійна категорія з прив'язкою до дій її власника.

Зауважимо, що, на думку американських учених Ф.Котлера, Г.Армстронга, репутація формується комплексно, тобто під час її оцінки виносять судження про цілу низку параметрів. Цими параметрами є відносини з різними колами осіб, морально-етичний аспект, соціальність і соціалізація, громадянська позиція, певні вчинки та дії тощо [4].

Зазначимо, що репутація майбутнього викладача може формуватися з цілої низки компонентів: навантаження за навчальним планом (кількість лекцій, їх тематика), участь у науковій діяльності та рейтинг, думка здобувачів вищої освіти, співробітників тощо.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури можна стверджувати, що загальні індикатори визнання репутації викладача в наукових колах визначаються частотою цитування вченого, регулярністю його виступів на наукових конференціях й інших заходах, також і за його локальними специфічними критеріями.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз компонентів професійного статусу майбутнього викладача вищу показав, що престиж, авторитет і репутація є своєрідними здобутками до формування статусу, а їх відмінність свідчить про якість статусу особистості.

Констатуємо, що проблема формування професійного статусу майбутнього викладача має велике значення для становлення професіоналізму педагога. Професійний статус – це набутий статус, він формується та підвищується в процесі всього життя людини, що займається цією професійною діяльністю: у період професійного самовизначення до навчання у вузі; у період професійної підготовки у ВНЗ; у процесі професійної педагогічної діяльності в результаті надбання практичного досвіду. Отже, формування професійного статусу педагога – це актуальна педагогічна проблема.

Література

1. Васильева С.А. Сущность понятия «Профессиональный статус учителя» / С.Васильева, Е.Попова // Материалы VII Международной научно-практической конференции [Инновационная деятельность в образовании] Ярославль-Москва. Часть 1/ Под общ. Редакцией Г.П. Новиковой – Ярославль-Москва: Канцеля, 2013. – С. 288-297.
2. Горин С.В. Имиджология и репутациология: сходство и отличия / С.В.Горин // Корпоративная имиджология. – 2008. – № 1. – С. 72-77.
3. Конспект лекцій з дисципліни «Педагогіка і психологія вищої школи» для студентів для всіх спеціальностей НУВГП / С.С.Якубовська. – Рівне: НУВГП, 2010. – 40 с.
4. Котлер Ф. Основы маркетинга / Ф.Котлер, Г.Армстронг. – М., К., СПб, 2005. – 1200 с.
5. Кравченко А. Социология: Общий курс: Учебное пособие для вузов. / А.Кравченко – М.: ПЕРСЭ; Логос, 2002. – 640 с.: ил.
6. Лебедева В.В. Формування професійного статусу майбутнього вчителя в процесі навчально-пізнавальної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.В.Лебедева. – Харків, 2011. – 20 с.
7. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1989. – 816 с.
8. Mueller-Boeling D. Die entfesselte Hochschule / D.Mueller-Boeling. Guetersloh, 2000. – S.194

АНАЛИЗ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАТУСА БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Е. Г. Коркишко

В статтє актуалізована проблема професіонального статусу педагога, определена взаимосвязь его статусных позиций как значимая при

подготовке будущего преподавателя вуза. Раскрыто понятие «профессиональный статус» будущего преподавателя и проанализированы его структурные компоненты («престиж», «авторитет», «репутация»). Определено, что проблема профессионального статуса на сегодня приобретает общеобразовательный масштаб. Анализируя имеющиеся научные литературные источники, было выявлено, что профессиональный статус будущего преподавателя – это приобретенный статус, который формируется и повышается в процессе всей жизни педагога.

Ключевые слова: будущий преподаватель, структурные компоненты, профессиональный статус, репутация, авторитет, престиж.

ANALYSIS OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL STATUS OF THE FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

O. H. Korkishko

In the article the problem of the professional status of teachers is analyzed, the interconnection of its status positions is defined as significant in the process of preparation of the future teacher of higher educational institution. The notion “professional status” of future teachers is disclosed and its structural components (“prestige”, “authority”, “reputation”) are analyzed. It is defined that the problem of professional status of the future teachers appears to be internationally important. While analyzing existing scientific literature sources it has been defined that professional status of the future teacher is the gained status that is formed and raised in the process of the teacher’s life.

Key words: future teacher, structural components, professional status, reputation, authority, prestige.

Коркішко Олена Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов’янськ, Україна). E-mail: l.korkishko@mail.ru

Korkishko Olena Gennadiyivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Pedagogy of the State Higher Educational Establishment “Donbas State Pedagogical University” (Sloviansk, Ukraine). E-mail: l.korkishko@mail.ru

UDC 372.378(73)

**REGULATORY SUPPORT OF MINORITY LANGUAGE
EDUCATION IN THE USA
(20-s of XX –beginning of XXI century)**

O.Ye. Krsek

The article covers the context of language legislation in education in the U.S. in the 20th century, regulatory support of language education, education of the national minorities.

Key words: language policy, minority language education, national minorities, bilingual programs, ethnic and cultural education.

Statement of the problem in general aspect. The United States is a diverse land with a government selected by the votes of its citizens. Federal law recognizes that many Americans rely heavily on languages other than English, and that they require information in minority languages in order to be informed voters, to participate effectively in the representative democracy, to study, to work and to be independent in their country. In the history of the United States of America, multilingual communities have subsisted side by side. Among the many languages spoken throughout the country, we could mention first all the original Native American languages and then a multitude of languages that immigrants from all over the world have brought into the country. Together with English, Italian, German, Dutch, Polish, French, Spanish, Chinese, and Japanese are just some of the more than two hundred languages that have been spoken in the United States [12, p. 61]. As James Crawford has noted, “Language diversity in North America has ebbed and flowed, reaching its lowest level in the mid-20th century. But it has existed in every era, since long before the United States constituted itself as a nation” [4, p. 59]. At present, the linguistic situation of the United States is the most interesting. Despite of the fact that in all the states English dominates, only in 27 states out of 50 it is considered to be an official one. While considering the problems of access to education, legal protection and regulatory support of national minorities in the US, we were systematizing US linguistic legislation concerning the language minorities in the USA.

The analysis of recent research and publications. Regulatory barriers and obstacles in teaching limited-English-proficient students,

language rights and the law in the United States, accessing language rights in education were analyzed in the works of K. Baker, L. Bartolome, Y. Butler, J. Crawford, M. Facella, F. Genesee, K. Hakuta, T. McCarty, K. Rampino, E. Shea, C. Schmid, J. Tollefson, T. Wiley, D. Witt, W. Wright.

Effectiveness of bilingual education, ethnicity and bilingual education, bilingualism and special education, two-way bilingual immersion education were discussed by K. Baker, A. Bangura, M. Brisk, J. Capetillo-Ponce, F. Cardasco, J. Crawford, J. Cummins, M. Facella, J. Greene, A. de Kanter, R. Kramer, S. Krashen, M. Muo, B. Perez, K. Rampino, E. Shea.

Policy for equity in teaching and learning, teaching limited-English-proficient students, program alternatives for linguistically diverse students were studied by K. Baker, C. Markey C., B. Perez, C. Schmid, W. Wright.

The aim of our research is to systematize US linguistic legislation concerning the language minorities in the pedagogical aspect, i.e. access to education, legal protection and regulatory support of national minorities in the US.

Main material presentation. Prior to the twentieth century, the U.S. government had actively imposed the use of English among Native Americans and the inhabitants of the incorporated territories of the Southwest. By the 1880s, the Bureau of Indian Affairs implemented a policy of forced Anglicisation for Native Americans sending Indian children to boarding schools. Such policies did not succeed in eradicating the children's native languages, but it did instil in them a sense of shame that guaranteed the exclusive use of English for future generations [4, 10]. At the beginning of the twenty-first century, proficiency in only one language is not enough for economic, societal, and educational success. Global interdependence and mass communication often require the ability to function in more than one language. According to the 2000 U.S. Census, more than 9.7 million children ages five to seventeen – one of every six school-age children – spoke a language other than English at home. These language-minority children are the fastest-growing segment of the U.S. school-age population. Between 1990 and 2000, the population of language-minority children increased by 55 percent, while the population of children living in homes where only English is spoken grew by only 11 percent. The U.S. population has become more diverse over the past two decades as the populations of Hispanics and Asians have increased more rapidly than the populations of Whites and Blacks. The populations of Hispanics, Asians, Native Hawaiians or Other Pacific Islanders, and those of two or more races are expected to grow faster than the populations of Whites, Blacks, and American Indians/Alaska Natives

between 2008 and 2025. The Census Bureau projects that by 2020, more than 52 million Latinos (representing close to 20% of the total population) will reside in the United States. By 2050, the Bureau estimates that the percentage will rise to nearly twenty-five. The ethnic population that represents the most significant source of language controversy is expanding as a demographic unit and becoming increasingly complex as a subgroup of the American political community.

Language-minority students in U.S. schools speak virtually all of the world's languages, including more than a hundred that are indigenous to the United States. Language-minority students may be monolingual in their native language, bilingual in their native language and English, or monolingual in English but from a home where a language other than English is spoken. Those who have not yet developed sufficient proficiency in English to learn content material in all-English-medium classrooms are known as limited English proficient (LEP) or English language learners (ELLs). Reliable estimates place the number of LEP students in American schools at close to four million.

In order to ensure linguistic and cultural control of the new territories on the Southwest, the U.S. government adopted two different strategies. The first one entailed delimiting state borders to favor an English-speaking majority by splitting Spanish-speaking communities. The second strategy involved the deferral of the recognition of statehood until English-speaking settlers had sufficiently populated the new territories. For this reason, California was accepted as a state in 1850, Nevada in 1864, Colorado in 1876, and Utah in 1896. In the case of New Mexico, which, at the time of its incorporation in 1848, included Arizona, it took the Federal government 60 years to grant full statehood to the two states contained in this territory. However, it was not until the approval of the Nationality Act in Texas in 1906 that English was officially designated as the only language to be taught in schools. In addition, the Nationality Act required all immigrants to speak English in order to be eligible to start their process of naturalization [14, 76]. This justification of the imposition of English was based on the explicit connection between English and U.S. national identity and on the empirically-determined correlation between bilingualism and inferior intelligence [15, 134]. In 1917, Congress passed the Burnett Act, which required all new immigrants to pass a literacy test and prohibited immigration from Asia, except for Japan and the Philippines. Such a measure reveals the closeness between racial prejudice and linguistic restrictions. At this time, the previous tolerance toward German speakers turned to hostility

[15, 17]. Not much later, President Theodore Roosevelt (1926) emphasized the connection between English acquisition and loyalty to the U.S. with the following statement, "We have room for but one language in this country and that is the English language, for we intend to see that the crucible turns our people out as Americans, of American nationality, and not as dwellers in a polyglot boarding house" as cited by Crawford J. in *Educating English learners: language diversity in the classroom* [4].

The hostile climate against languages other than English would result in the drastic reduction of any type of bilingual instruction in the U.S. According to Crawford J., the restriction of language use had two intentions. The first purpose was to deprive minorities of their individual rights in order to frustrate worker solidarity. The second one was to institute a perception of the United States as an exclusively Anglo community. Such an ideological strategy was to remain quite constant until the 1960s.

So, in accordance with 'A Chronology of Federal Law and Policy Impacting Language Minority Students', compiled by the Texas Education Agency (<http://www.tea.state.tx.us/>), during the period of 1920s-1960s — English immersion or "sink-or-swim" policies were the dominant method of instruction of language minority students. Few or no remedial services were available, and students were generally held at the same grade level until enough English was mastered to advance in subject areas. In 1963 success of a two-way bilingual program for Cuban refugee children in Dade County, Florida, inspired the implementation of similar programs elsewhere. 1964 became known for Civil Rights Act: Title VI prohibits discrimination on the basis of race, color, or national origin in the operation of all federally assisted programs.

1968 year went down in history as the transition to bilingual education of lingual minorities in the USA. The Bilingual Education Act, Title VII of the Elementary and Secondary Education Act of 1968: Established federal policy for bilingual education for economically disadvantaged language minority students, allocated funds for innovative programs, and recognized the unique educational disadvantages faced by non-English speaking students. The BEA provided school districts with federal funds, in the form of competitive grants, to establish innovative educational programs for students with limited English speaking ability. The grants that the act provided were given directly to school districts and were to be used to buy resources for educational programs, to train teachers and teachers' aides, to develop and distribute materials and to create meaningful parental involvement projects. Although the act did not require the use of bilingual

instruction or the use of a student's native language, its aim was to encourage innovative programs designed to teach students English. The act also gave school districts the opportunity to provide bilingual education programs without violating segregation laws, but at this time, participation was voluntary [3, 7, 8, 17,]. Program effectiveness was evaluated at the end of every year and successful programs were eligible to receive federal funding for up to five years.

Good bilingual education programs recognize and build upon the knowledge and skills children bring to school. They are designed to be linguistically, culturally, and developmentally appropriate for the students and have the following characteristics [1; 2; 5; 6; 19]:

- High expectations for students and clear programmatic goals.
- A curriculum that is comparable to the material covered in the English-only classroom.
- Instruction through the native language for subject matter.
- An English-language development component.
- Multicultural instruction that recognizes and incorporates students' home cultures.
- Administrative and instructional staff, and community support for the program.
- Appropriately trained personnel.
- Adequate resources and linguistically, culturally, and developmentally appropriate materials.
- Frequent and appropriate monitoring of student performance.
- Parental and family involvement.

The debate over bilingual education has two sources. Part of it is a reflection of societal attitudes towards immigrants. Since language is one of the most obvious identifiers of an immigrant, restrictions on the use of languages other than English have been imposed throughout the history of the United States, particularly in times of war and economic uncertainty. Despite claims that the English language is in danger, figures from the 2000 Census show that 96 percent of those over the age of five speak English well or very well. Rolf Kjolseth concluded that language is also closely associated with national identity, and Americans often display a double standard with regard to bilingualism. On the one hand, they applaud a native English-speaking student studying a foreign language and becoming bilingual, while on the other hand they insist that non-native English speakers give up their native languages and become monolingual in English [3; 7; 9; 13; 17; 18].

In 1978 the accepted amendments to Title VII emphasized the strictly transitional nature of native language instruction, expanded eligibility to students who were limited English proficient (LEP), and permitted enrollment of English-speaking students in bilingual programs. Amendments to Title VII accepted in 1982 allowed for some native language maintenance, provided program funding for LEP students with special needs, supported family English literacy programs, and emphasized importance of teacher training. In 1988 the accepted amendments to Title VII included increased funding to state education agencies, expanded funding for "special alternative" programs where only English was used, established a three-year limit on participation in most Title VII, and created fellowship programs for professional training. In 1994 comprehensive educational reforms entailed reconfiguration of Title VII programs. New provisions reinforced professional development programs, increased attention to language maintenance and foreign language instruction, improved research and evaluation at state and local level, supplied additional funds for immigrant education, and allowed participation of some private school students.

In 2001 'No Child Left Behind Act' was ratified. No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB): The reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act of 1965 appropriated funds to states to improve the education of limited English proficient students by assisting children to learn English and meet challenging state academic content and student academic achievement standards. Legislation for limited English proficient students was found under Title III of NCLB. Federal policy for language-minority students learning English changed dramatically with the passage of the No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB) (Public Law 107-110), President George W. Bush's plan for the reauthorization of the ESEA. The following table summarizes some of the major changes of NCLB:

<i>Before No Child Left Behind</i>	<i>After No Child Left Behind</i>
Bilingual Education Act	Title III: Language Instruction for Limited English Proficient and Immigrant Students.
Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs (responsible for administering Title VII grants)	Office of English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement for Limited English Proficient (LEP) Students
The National Clearinghouse for Bilingual Education	National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs

The Title VII Bilingual Education Act was eliminated and replaced with Title III, "Language Instruction for Limited English Proficient and Immigrant Students." The word "bilingual" was completely expunged from the legislation as well as from the names of offices previously connected with Title VII. The name of the "Office for Bilingual Education and Minority Language Affairs" was changed to the "Office of English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement for Limited English Proficient Students," and the "National Clearinghouse for Bilingual Education" was changed to the "National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs." LEP student issues are also featured prominently in changes to Title I which addresses issues of accountability and highstakes testing.

On March 13, 2011, the Obama administration released its blueprint for revising the Elementary and Secondary Education Act (ESEA) and overhauling the education policies embraced in No Child Left Behind. In addition to legislation promoting policies aimed at improving the education system, federal legislation has also focused on expanding access to education for the disabled, minorities, women, low-income groups, and immigrants. Today, in addition to ESEA, the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) is a major source of federal education funding. "Throughout history, the United States has broadened educational opportunities for the less fortunate," writes Jack Jennings, president and chief executive officer of the Center on Education Policy (CEP), in a February 7, 2011 article entitled "Get the Federal Government Out of Education? That Wasn't the Founding Fathers' Vision." The article continues, "After the Civil War, the federal government helped create public schools for freed slaves. After great waves of immigration of the early 20th century, vocational programs provided job training for newcomers. In the 1950s, federal courts moved to expand educational opportunity, and in the 1960s, Congress broadened civil rights, economic opportunities, and improvements in schooling. African-American adults and children benefited as did women and girls who gained from Title IX, which opened up educational and sports opportunities. As a result, the achievement gap narrowed between adolescent white and black students. And the percentage of children with disabilities who attended public school rose from only 20 percent in 1970 to 95 percent in 2007."

Any program for English-language-learners (ELLs), regardless of the language of instruction or the models used, must do two very important things: teach English and teach academic content. Schools must provide instruction in English for ELLs because they are not yet proficient in

English, and because they need fluency in English to succeed in mainstream classrooms and to be successful in life in general in the United States. At the same time, schools cannot focus just on teaching English. Students must also learn the same academic content their English proficient peers are learning, in such subjects as language arts, math, science, social studies, music, art, and physical education.

Questions of power, race, and ethnicity need to be brought up in the debate and made explicit. Only explicit references to such questions will help problematize assumptions about language such as (1) the validity of competence in English as an indicator of national loyalty; (2) the presumed neutrality of Standard English; and (3) the sufficiency of willpower for its mastery [11, 256].

Language rights need to be demystified and the theory of the 'additional privilege' deconstructed. Language rights are not an 'extra-advantage' but the factor that helps adjust an uneven playing field. In this regard, it becomes essential to stress the positive effects of language rights in reducing the potential for linguistic and social conflict. Language is a powerful force for mobilizing public opinion to affect not only language policy, but also broad issues of state formation, politics, and administration. Establishing "a system of language rights can protect all citizens from leaders who wish to use language for destructive and unscrupulous aims" [16, 189].

In the end, it also seems obvious to argue that any and all education reforms should be intended to benefit every student in every school. With that approach in mind, politicians, school administrators, teachers, parents, and the community at large should have access to empirical findings that point to strategies that improve not only students' English proficiency but also their chances of developing their academic potential to the fullest. It is essential to spell out, as James Crawford (2004) asserts, "*there is no contradiction between promoting fluent bilingualism and promoting academic achievement in English; indeed, these goals are mutually supporting*".

References

1. Baker K. Structured English Immersion: Breakthrough in Teaching Limited-English-Proficient Students. In: *Phi Delta Kappan*. 80 (3), pp. 199-204.
2. Bartolomé L. Understanding Policy for Equity in Teaching and Learning: A critical Historical Lens. *Language Arts*, 85 (5), May 2008, pp. 376-381.
3. Crawford J. Anatomy of the English-Only Movement: Social and Ideological Sources of Language Restrictionism in the United States. In: Kibbee, D.A. (Ed.)

1998. *Language Legislation and Linguistic Rights. Selected Proceedings of the Language Legislation and Linguistic Rights Conference, the University of Illinois at Urbana-Champaign*, March 1996. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Co., pp. 224-244.
4. Crawford J. *Educating English learners: language diversity in the classroom*. Los Angeles: Bilingual Educational Services, Inc., pp. 98-102.
 5. Facella M.A., Rampino K.M., Shea E.K. Effective Teaching Strategies for English Language Learners. *Bilingual Research Journal*, 29: 1, p. 209-221.
 6. Genesse F., Lindolm-Leary K., Saunders W., Christian D. English Language Learners in U.S. Schools: An Overview of Research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(4), 363–385.
 7. Macedo D. The Colonialism of the English Only Movement. *Educational researcher*, Vol. 29, No. 3, pp. 15-24.
 8. Markey C. F. The Controversy Over Question 2 and Ending Bilingual Education in Massachusetts: The Public Discourse, Why It Passed, and What We Can Learn From It. *Paper presented at the annual meeting of the MPSA Annual National Conference, Palmer House Hotel, Hilton, Chicago*, Retrieved July 12, 2008 from: http://www.allacademic.com/meta/p266481_index.html
 9. Martínez G.A. Immigration and the Meaning of United States Citizenship: Whiteness and Assimilation. *Washburn Law Journal*, April 2007, Vol. 46, pp. 335-344.
 10. McCarty T.L. Between possibility and constraint: Indigenous language education, planning, and policy in the US. In: Tollefson, J.W. (Ed.) (2002). *Language Policies in Education: Critical Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp.336-339.
 11. McGroarty K. Evolving influences on educational language policies. In: Tollefson, J.W. (Ed.) (2002). *Language Policies in Education: Critical Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 256-260.
 12. Nieto S. Affirming diversity: The socio-political context of multicultural education. In Fraser, J. (Ed.) (2000). *The School in the United State: A documentary History*. Boston: McGraw-Hill, pp. 71, 72.
 13. Padilla A., Lindholm K., Chen A., Durán R., Hakuta K., Lambert W.,Tucker R. (February 1991). The English-Only movement: Myths, Reality, and implications for Psychology. *American Psychologist*. Vol. 46 (2), pp. 120-130.
 14. Perez B. *Becoming Biliterate: A Study of Two-Way Bilingual Immersion Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp.76-78.
 15. Schmid C.L. *The Politics of Language: Conflict, Identity, and Cultural Pluralism in Comparative Perspective*. New York: Oxford University Press, p.134
 16. Tollefson J. W. Introduction: Critical Issues in Educational Language Policy. In: Tollefson, J.W. (Ed.) (2002). *Language Policies in Education: Critical Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 189-191.
 17. Wiley T. Accessing Language Rights in Education: A brief history on the U.S. context. In: Tollefson, J.W. (Ed.) (2002). *Language Policies in Education: Critical Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp200, 201.

18. Wiley T. G., Wright W. E. Against the undertow: The politics of language instruction in the United States. *Educational Policy*, 18(1), pp. 142–168.
19. Wright W. E. English Language Learners Left Behind in Arizona: The Nullification of Accommodations in the Intersection of Federal and State Language and Assessment Policies. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 1-30. Retrieved from: http://brj.asu.edu/content/vol29_no1/art1.pdf

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У США (20-ті роки XX – початок XXI століття)

О.Є. Крсек

У статті розглядається контекст мовного законодавства в галузі освіти в США у XX столітті, нормативно-правове забезпечення мовної освіти, освіти національних меншин.

Ключові слова: мовна політика, мовна освіта меншин, національні меншини, двомовні програми, етнокультурна освіта.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ В США (20-е годы XX - начало XXI века)

О.Е. Крсек

В статье рассматривается контекст языкового законодательства в области образования в США в XX веке, нормативно-правовое обеспечение языкового образования, образования национальных меньшинств.

Ключевые слова: языковая политика, языковое образование меньшинств, национальные меньшинства, двуязычные программы, этнокультурное образование.

Крсек Ольга Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов та професійної комунікації Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м.Северодонецьк, Україна). E-mail: krsek@i.ua

Krsek Olga Yevgenivna – Ph.D in Pedagogy, Head of the Chair of Foreign Languages and Professional Communication of Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Severodonetsk). E-mail: krsek@i.ua

УДК 37.091.33:374.73-057.87

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ АСОЦІАТИВНИХ ЗОБРАЖЕНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

О. В. Наконечна

У статті розкрито сутність асоціативних зображень, способів їх створення та представлення. Показано роль асоціативних зображень в унаочненні навчальної інформації. Виокремлено функції асоціативних зображень. Схарактеризовано особливості застосування асоціативних зображень у процесі фахової підготовки соціальних педагогів / соціальних працівників. Висвітлено методiku застосування асоціативних зображень у підготовці майбутніх фахівців.

Ключові слова: асоціативні зображення, наочність, професійна підготовка, соціальні педагоги, соціальні працівники.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. На сьогодні в епоху інформаційного суспільства, інтеграційних процесів виникає потреба у висококваліфікованих кадрах. Тому завжди залишається актуальним питання пошуку нових шляхів ефективної професійної підготовки в умовах вищої школи.

Ще Я. А. Коменський підіймав проблему призначення дидактики. Учений вбачав його у дослідженні і відкритті такого методу навчання, за якого ті, хто навчає, менше навчали, а ті, хто вчаться, навпаки, більше навчалися б [4, с. 189].

Інноваційні методи, до розробки яких вдаються все більше дослідників, спрямовані на засвоєння великого масиву знань, компенсацію браку професійних вмінь та мають відповідати одному з основних дидактичних принципів – наочності. Порівняно новими є проєктивні методики, які набули широкого застосування в практичній психології, корекційній роботі та арттерапії. Це, переважно, – метафоричні асоціативні зображення і малюнкові методики. Їх також використовують як діагностичний інструментарій для визначення різноманітних емоційних станів, схильностей, здатностей. Однак самі асоціативні зображення мають величезний дидактичний потенціал (за умови, що відображають зміст навчального матеріалу), унаочнюють

навчальну інформацію, сприяють кращому її сприйманню, осмисленню, запам'ятовуванню тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Наочність завжди була у полі зору дослідників. Її сутність, правила використання, вплив на процес і результат навчання і виховання вивчали свого часу П. Каптерев [2], Я. Коменський [4], І. Підласий [6], К. Ушинський [10]. Ролі дидактичного принципу наочності та можливості його застосування присвячені також наукові публікації Н. Єлагіної [1], А. Мокіної [5], П. Рашковського [7]. Як інноваційний метод навчання і такий, що підвищує результативність творчої діяльності, розглядає метод вільних асоціацій Т. Туркот [9]. О. Канциренко та О. Ковальчук [3] доводять доцільність використання проективного методу метафоричних асоціативних карт у дослідженні психологічного благополуччя та соціальної відповідальності особистості.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Не дивлячись на значну кількість публікацій, присвячених питанням наочності, використанню асоціативних карт у психології, особливості застосування асоціативних зображень у дидактичних цілях як засобів унаочнення та методів навчання досліджено не достатньо. Зазначене й зумовило відповідний науковий пошук.

Мета статті полягає в обґрунтуванні методики застосування асоціативних зображень у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Завдання статті: розкрити сутність асоціативних зображень, способів їх створення та представлення; виокремити функції асоціативних зображень; схарактеризувати особливості застосування асоціативних зображень у процесі фахової підготовки соціальних педагогів / соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Асоціація трактується у довідковій літературі як зв'язок між окремими нервово-психічними актами – уявленнями, думками, почуттями, внаслідок якого одне уявлення, почуття викликає інше [8, с. 67]. Отже, асоціативність передбачає зв'язок одного явища або предмета з іншим. А власне зображення є засобом унаочнення, роль якого в полегшенні сприйняття дуже важлива. Зазначене обґрунтував у «Великій дидактиці» Я. Коменський [4, с. 245]: «Для того, чтобы все воспринималось легче, надо, на сколько лишь это возможно, привлекать к восприятию

внешние чувства. Например, слух постоянно нужно соединять со зрением, язык (речь) с деятельностью рук... Не следует отступать ни от одного предмета, пока он не запечатлется достаточно в ушах, глазах, уме и памяти.... Все, что изучается будет полезно, чтобы изображалось наглядно на стенах той же аудитории».

Про важливість формування перших асоціацій, що становлять, так би мовити, фундамент пам'яті, на якому вона будується, зазначав відомий педагог К. Ушинський. На його переконання, вихователь повинен потурбуватися про те, щоб взагалі на початку навчання і вивчення кожного предмета були закладені найміцніші й найміцнішим способом усвідомлені асоціації. На цій необхідності ґрунтується велике значення наочного навчання взагалі й наочності в початковому навчанні кожного предмета [10, с. 207].

Асоціативні зображення – це картки, різні за розміром, які містять, як правило, малюнок чи фотографію. Однак вони можуть доповнюватися ще й ключовим словом, словосполученням чи реченням. Асоціативні зображення вимагають від учасників навчального процесу пояснень та тлумачень. Наприклад, слід зазначити, з чим асоціюється малюнок чи слово, які емоції вони викликають, на які роздуми наштовхують, кого конкретно стосуються тощо. Крім того, на картках можуть міститися запитання і лише частина асоціативного зображення, яке слід доповнити або відтворити самостійно чи в малій групі. Останнє, погоджуючись із думкою П. Каптерева [2, с. 223], відносимо до так званого другого моменту наочності, який передбачає наочний вияв наочного сприйняття вражень після належної внутрішньої переробки.

Ураховуючи специфіку змісту навчального матеріалу у підготовці майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників, актуальними напрямками якої на сьогодні є робота з людьми з інвалідністю, важковиховуваними, педагогічно і соціально занедбаними, з учасниками АТО та членами їхніх родин, вважаємо, що асоціативні зображення є ефективним методом засвоєння знань і вироблення вмінь, оскільки не тільки унаочнюють інформаційні повідомлення, сприяють запам'ятовуванню та глибшому усвідомленню за рахунок вироблення асоціацій, а й дозволяють краще зрозуміти емоційні стани об'єктів соціально-педагогічної діяльності, через зображення вчать діагностувати за різними зовнішніми ознаками, прогнозувати та аналізувати стан, потреби людини тощо.

Асоціативні зображення виконують ряд функцій. Зокрема, інформаційну – передають інформаційне повідомлення з того чи іншого питання; пізнавальну – поглиблюють знання про актуальні питання соціально-педагогічної діяльності; виховну – формують ціннісні орієнтації, спрямовані на здоров'язбереження; катарсису – нівелюють емоційне напруження; діагностичну – з'ясовують особистісне ставлення до певних дій, вчинків; оцінювальну – допомагають адекватно оцінювати дії, явища, про які йдеться на зображенні; рефлексії – уможливають самооцінку і самопізнання себе, своїх слабких і сильних сторін.

Використання асоціативних зображень ґрунтується на аксіологічному, особистісно-орієнтованому, компетентнісному і діяльнісному, гуманізації та системному методологічних підходах, а також вимагає дотримуватися дидактичних принципів: наочності, індивідуального та диференційованого підходів, послідовності, наступності, виховуючого навчання.

Важливо при цьому дотримуватися «середини», про яку говорив К. Ушинський [10, с. 205]: «...Справжній педагог в усьому додержуватиме середини. Він зажадає довільної уваги і, отже, зусиль волі навіть від маленьких дітей, але в цих вимогах не перебільшить їхніх сил; він постарается зробити навчання цікавим, але ніколи не позбавить його характеру серйозної праці, що потребує зусиль волі».

Необхідно пам'ятати, що асоціативні зображення мають бути достатньо простими і зрозумілими, інакше зображення як один із прикладів наочності не виконуватиме свою основну функцію – утворення психічних образів. Також неабияке значення має кольорова гама, яка повинна відповідати змісту зображення. Важливо уникати надто забарвлених емоційних малюнків, що можуть спровокувати пригнічення та негативні емоції. Акцент слід робити, наприклад, на позитивне чи моральну заборону, а не на модель «залякування».

Асоціативні зображення можуть демонструватися також за допомогою мультимедіа. Однак на противагу картковому формату, у такому разі буде демонструватися одне зображення для всіх студентів одночасно. За умови друкованого варіанту, дотик як контактне відчуття однозначно підсилюватиме сприйняття. Хоча за рахунок привабливості комп'ютерної техніки підвищується інтерес до виконання навчальних завдань.

Ще одна перевага асоціативних зображень у тому, що вони уможливають обговорення їх змісту не лише через науково

обґрунтовані положення, а й крізь призму особистісного ставлення дають змогу оцінити побачене.

Відтак, асоціативні зображення розвивають аналітичне і критичне мислення, самооцінку, самокритику, самовдосконалення, творчу уяву та уважність, позитивно впливають на розвиток комунікативної компетентності. Зазначене вкрай необхідне майбутнім соціальним педагогам і соціальним працівникам.

Наведемо приклади використання асоціативних зображень у процесі вивчення дисципліни «Соціальна педагогіка», де студенти знайомляться з основами соціально-педагогічної роботи з людьми з психофізичними порушеннями; «Етика соціально-педагогічної діяльності», де вивчають етичні вимоги, принципи і норми при наданні клієнтам (нарко-, алко- залежним, ВІЛ-інфікованим, з інвалідністю та ін.) соціальних послуг; «Соціально-педагогічна профілактика правопорушень», під час якої опановують технології первинної, вторинної, третинної соціальної профілактики. Зокрема, метод асоціативних зображень застосовувався при вивченні бар'єрів інклюзивної освіти. Тематичні фотографії демонструвалися за допомогою мультимедіа. Студентам слід було визначити типи бар'єрів, психофізичних порушень людей, реакцію оточуючого середовища, шляхи подолання зазначених бар'єрів за допомогою окремих ресурсів соціально-педагогічної діяльності, а також висловити особистісне ставлення, спрогнозувати власну поведінку або поділитися досвідом у подібних ситуаціях, визначити свої сильні і слабкі сторони через самоаналіз і самооцінку.

Під час вивчення теми «Реабілітаційна діяльність соціального педагога» студенти повинні зобразити за допомогою малюнку, схеми, знаків основні принципи соціально-педагогічної реабілітації у школі. Це завдання слід виконувати у командах, де представник від кожної «малює» принцип, а інші – відгадують.

Асоціативні зображення доцільно використовувати під час вивчення норм етичної поведінки спеціалістів із соціальної роботи у типових професійних ситуаціях. Студенти мають обрати картку, описати побачене, свої асоціації та оцінити зображення-ситуацію з точки зору етичних норм.

У процесі вивчення змісту соціально-педагогічної роботи з профілактики правопорушень, соціально-педагогічних особливостей запобігання поширенню алкоголізму, наркоманії та СНІДу асоціативні зображення, крім самого зображення, можуть містити короткий

заголовок ситуації та запитання проблемного характеру. Частіше використовувати запитання «чому», щоб навчити учнів мислити причинно-наслідково, та наочність як самостійне джерело інформації для створення проблемних ситуацій радив І. Підласий [6, с. 254-255]. Як варіант, на одній картці може бути представлено одразу декілька зображень, а студентам потрібно встановити відповідність або послідовність між ними.

Висновки. Отже, асоціативні зображення є ефективним методом засвоєння знань і вироблення вмінь у майбутніх фахівців (соціальних педагогів і соціальних працівників) щодо профілактики асоціальної поведінки, оскільки унаочнюють інформаційні повідомлення, сприяють кращому запам'ятовуванню та глибшому усвідомленню за рахунок вироблення асоціацій.

Література

1. Єлагіна Н.І. Роль принципу наочності навчання у розвитку творчої особистості (друга половина XIX – початок XX століття) [Електронний ресурс] / Н.І. Єлагіна // Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – 2012. – Вип. 2(8). – Режим доступу : http://www.zoipro.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip8.html
2. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки / П. Ф. Каптерев // Педагогіка : Хрестоматія / уклад. А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко – 2-ге вид., стер. – К. : Знання-Прес, 2006. – С. 217-224.
3. Ковальчук О. Застосування проективного методу МАК у дослідженні психологічного благополуччя та соціальної відповідальності особистості [Електронний ресурс] / О. Ковальчук, О. Канциренко // Вісник національної академії Державної прикордонної служби України. – 2016. – Вип. 2. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2016_2_6. – (Серія «Психологічні науки»).
4. Коменський Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменський : Педагогіка : Хрестоматія / уклад. А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко – 2-ге вид., стер. – К. : Знання-Прес, 2006. – С. 189-195 ; С. 237-253.
5. Мокіна А. Наочність у навчання старших дошкільників англійської мови [Електронний ресурс] / А. Мокіна. – Режим доступу: eprints.zu.edu.ua/16266/1/стаття_Мокіна1.pdf. – Назва з екрану.
6. Підласий І.П. Правила реалізації принципів навчання / І. П. Підласий // Педагогіка: Хрестоматія / уклад. А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко – 2-ге вид., стер. – К. : Знання-Прес, 2006. – С. 253-263.
7. Рашковський П.О. Наочність як один із основних принципів навчання / П.О. Рашковський // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. – 2011. - № 6. – С. 332-337. – (Серія «Педагогіка»).

8. Словник української мови: в 11 томах [Електронний ресурс]. – Том 1. – 1970. – С. 67. – Режим доступу: <http://sum.in.ua>. – Назва з екрану.
9. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [Електронний ресурс] / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/14861220/pedagogika/metod_vilnih_asotsiatsiy#202. – Назва з екрану.
10. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання / К. Д. Ушинський // Педагогіка : Хрестоматія / уклад. А. І. Кузьмінський, В. Л. Омелянєнко – 2-ге вид., стер. – К.: Знання-Прес, 2006. – С. 202-214.

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ АССОЦИАТИВНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

О. В. Наконечная

В статье раскрыта сущность ассоциативных изображений, способов их создания и представления. Показана роль ассоциативных изображений в иллюстрации учебной информации. Выделены функции ассоциативных изображений. Охарактеризованы особенности применения ассоциативных изображений в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов / социальных работников. Освещена методика применения ассоциативных изображений в подготовке будущих специалистов.

Ключевые слова: ассоциативные изображения, наглядность, профессиональная подготовка, социальные педагоги, социальные работники.

METHODOLOGY OF APPLICATION OF ASSOCIATIVE IMAGES IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

O. V. Nakonechna

The author of the article discloses the essence of associative images, methods of their creation and presentation. The role of associative images is shown in use of visual methods of educational information. The functions of associative images are distinguished. The characteristic features of the use of associative images are described in the process of professional training of social pedagogues / social workers. The methodology of the use of associative images in the training of future specialists is elucidated.

Keywords: associative image, use of visual methods, training, social pedagogues, social workers.

Наконечна Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій

в освіті Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ, Україна). E-mail: o.nakonechnaya@nubip.edu.ua.

Nakonechna O.V. – Candidat of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Social Pedagogy and Information Technologies in Education, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: o.nakonechnaya@nubip.edu.ua.

УДК 378.015.3:159.954

КРЕАТИВНІСТЬ І ТВОРЧІСТЬ: ЗАГАЛЬНЕ І ОСОБЛИВЕ

Н. П. Нікітіна, О. Ю. Маляр

У статті досліджуються поняття креативності та творчості; з'ясовується принципова відмінність креативності від суто творчої діяльності; визначені особливості процесу творчості і процесу креативності та структури творчості і структури креативності.

Ключові слова: креативність, творчість, процес творчості, процес креативності, структура творчості, структура креативності.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Закон України «Про освіту» орієнтує фахівців на те, що одним із основних завдань освітньої системи є виховання талантів, збагачення на цій підвалині творчого потенціалу всього народу. В одному з напрямів сучасної освіти знаходить свій вияв інноваційна креативна освіта. Її концепцією є акцентування уваги на тому, що для виховання духовно багатой, соціально активної, фізично розвиненої творчої особистості конче потрібне використання всіх позитивних засобів креативної педагогічної системи. Креативною освітою також передбачається творчість суб'єктів крізь їхню особисту участь в активних дослідженнях, якими досягається здобуття нових знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане дослідження даної проблеми і на які спирається автор. Проблема креативності є однією з найперспективніших сфер сучасної науки. Ще в 60-х рр. XX ст. було дано більш ніж 60 визначень креативності, визначення продовжують з'являтися і на сьогоднішній день, але жодне

визначення не було визнане універсальним (як і визначення самої творчості взагалі). Значний вклад у розвиток цього напрямку зробили, зокрема, такі вчені, як Д. Богоявленська, А. Матюшкін, В. Моляко, Б. Теплов, М. Холодна, В. Шадриков, О. Яковлева, Я. Пономарьов [8] звертає увагу на два чинники, що інколи пов'язуються з креативністю: мотиваційна напруженість (формально – динамічна сторона мотивації), інтенсивна пошукова активність, інтелектуальна активність, що впливає на перехід від однієї стадії творчого процесу до іншої в ході розв'язання творчого завдання; сензитивність – висока чутливість до інтуїтивних та побічних утворень, від чого залежить ефективність інтуїтивного рішення, утримання та здійснення побічних продуктів. Д. Богоявленська [2] досліджує творчу обдарованість як інтелектуально-мотиваційну ініціативність. Науковець розробила методику «креативного поля». В. Дружинін [6] вважає, що креативність – це властивість, яка актуалізується лише тоді, коли це дозволяє середовище. Формування креативності залежить від певних умов, зокрема, від того, що не існує зразка регламентованої поведінки, позитивного зразка творчої поведінки. Питанню феномена творчості та його природи присвячено багато досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (К.А. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Ф. Гальтон, Н.С. Лейтес, Дж. Рензулі, Р. Стренберг та ін.).

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Зазначимо, що вітчизняні та зарубіжні науковці здебільшого дотримуються неоднозначних підходів до визначення креативності, у європейському освітньому середовищі немає єдиного і однозначного розуміння поняття креативності: його або повністю ототожнюють з творчістю, або вважають зовсім самостійним явищем. Ми виходимо з того, що трактуємо креативність як творчі можливості людини, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість у цілому або її окремі сторони. Креативність розглядається як найважливіший і відносно незалежний фактор обдарованості.

Метою статті є уточнення понять креативності та творчості; з'ясування принципової відмінності креативності від суто творчої діяльності; визначення особливості процесу творчості і процесу креативності та структури творчості і структури креативності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Дослідники акцентують увагу на різних складових процесу креативності, або виділяють як

пріоритетну одну складову, чи будують складну систему взаємодіючих процесів. Дж. Гілфорд, П. Торренс описують креативність у термінах мислення, розуміючи творче мислення як процес відчуття труднощів, проблем, прогалин у інформації, елементів, яких не вистачає, перекосів у чомусь, побудови здогадок і формуванні гіпотез, що стосуються цих недоліків, оцінки й тестування цих гіпотез, можливостей їх перегляду, перевірки та узагальнення результатів.

Д. Гілфорд виділив чотири основних параметри креативності [4]:

- 1) оригінальність – здатність продукувати незвичайні відповіді;
- 2) семантична гнучкість – здатність запропонувати нове використання об'єкта;
- 3) образна гнучкість – здатність бачити в об'єкті нові ознаки;
- 4) спонтанна гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованих ситуаціях.

До параметрів креативності Д. Гілфорд відносить:

- 1) здатність до виявлення і постановки проблеми;
- 2) здатність до генерування великої кількості ідей;
- 3) гнучкість – здатність продуктувати різноманітні ідеї;
- 4) оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно;
- 5) здатність удосконалити об'єкт, доповнюючи деталі;
- 6) здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу.

Натомість, П. Торренс на основі особливостей подання відповідей респондентами на тестові завдання запропонував такі основні параметри креативності [9]:

- 1) легкість, яка оцінюється швидкістю виконання тестових завдань;
- 2) гнучкість, що оцінюється за кількістю переходів з одного класу об'єктів на інший у ході відповідей;
- 3) оригінальність, оцінюється як мінімальна частота даної відповіді по відношенню до однорідної групи респондентів.

Концепція Дж. Гілфорда передбачає два різновиди мислення: конвергентне – це мислення, при якому всі зусилля концентруються на пошуку єдиного правильного рішення, і дивергентне – це «в्याлоподібний» пошук рішення за всіма можливими напрямками з метою роздивитися якомога більше варіантів, які призводять до оригінальних рішень [4]. Креативність він пов'язує із продуктивністю, оригінальністю, унікальністю і селективністю.

О. Кульчицька до особливостей творчого мислення відносить:

- 1) легкість і продуктивність мислення – тобто те, наскільки швидко індивід може створювати певні продукти творчості;
- 2) гнучкість – здатність до швидкого переходу від однієї проблеми до іншої;
- 3) оригінальність – своєрідність мислення, незвичність підходу до проблеми, її нове вирішення;
- 4) точність (відповідність) – чіткість операцій мислення щодо проблеми, вибір адекватного рішення, відповідного до поставленої мети [7].

І. Барташнікова, О. Барташніков розкривають основні показники творчого мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність, допитливість, сміливість [1].

Таким чином, кожен з авторів для пояснення креативності та творчого мислення використовує різні поняття, наприклад, параметри творчого мислення – параметри креативності, ознаки творчого мислення – ознаки креативності, не надаючи їм специфічного тлумачення. Можна припустити, що у будь-якому випадку йдеться про особливості творчого мислення.

Надзвичайна складність проблеми дослідження творчості стає зрозумілою, якщо розглядати все розмаїття спеціальних видів творчості, які можна розрізняти за видами творчої діяльності (наукова, технічна, художня, соціальна, управлінська, політична, економічна, педагогічна, побутова та ін.), за віковими, національними та іншими ознаками.

Деякі автори ототожнюють творчу активність з креативністю. Л. Виготський [3] визначає, що креативність – це активність, що втілюється в продуктах творчості. Завдяки їй людина виражає себе, свій внутрішній світ, змінюючи його. Вона творить не тільки зовнішній світ, але й свій власний (внутрішній). М. Гнатко [5] визначає, що творча обдарованість – це система відповідних задатків (потенційна креативність) або відповідних здібностей (актуальна креативність).

На основі дослідження робимо наступний висновок відповідно до відмінностей креативності і творчих здібностей. Перш за все, творчість – це процес, який може включатися в усі види діяльності і разом з тим бути відсутнім навіть у такому виді діяльності, який вимагає такого включення. Творчі потенції закладені в мозку кожної людини, оскільки мозок є тим органом, в якому продовжується творчість самої природи. Проте на мозок покладена задача пристосовування, пристосування до

існуючого середовища, яке вимагає формування великої кількості стандартних навичок, що базуються на досвіді людства, аксіоматичних знаннях.

Креативність – особистісна якість, що базується на розвитку вищих психічних функцій, коли творчість як автоматизована навичка включається у всі види діяльності, поведінки, спілкування, контакту із середовищем.

При формуванні креативності відбувається злиття свідомості і підсвідомості в деяку нову форму – надсвідомість. Надсвідомість інтегрує у собі самі узагальнені механізми протікання творчого процесу в згорнутому вигляді, коли в самому акті сприйняття відбувається трансформація об'єкту, відкриття закономірності або вирішення проблеми.

Процес творчості протікає в трьох основних фазах – підготовчій, пошуковій, виконавчій. Кожна з фаз повернута до різних психічних процесів і особистісних утворень і має свій «продукт».

Креативний процес можна оцінювати за такими критеріями: чутливість до проблеми; здатність до синтезу, до відтворення деталей, яких не вистачає; дивергентність мислення; швидкість думки.

Разом з тим творчий процес треба розглядати як набагато ширше поняття, кінцевим покликанням якого є продукт. Зокрема, мову можна вести не тільки про художнє полотно чи поетичний (музичний) твір; творчий процес може презентувати взаємодію між людьми. Саме спілкування, як і взаємодія, носять творчий характер, оскільки реалізують потребу особистості у пізнанні іншого і самопізнанні (перцептивна сторона спілкування), що є складовою частиною творчості (її мотивацією), у пізнанні справи, яку людина звершує – різні види діяльності, і професійної зокрема (інтерактивна сторона спілкування); на рівні реалізації афіліативної потреби особистості.

Креативність виявляється в успішному здійсненні всіх трьох фаз – умінні самостійно бачити і ставити проблеми, знаходити їх рішення і творчо утілювати їх в конкретний продукт.

Кожний вид творчості має свій, специфічний об'єкт пошуку, процес і продукт.

Креативність як особистісна характеристика проявляється, головним чином, в тому, що людина творчий початок вкладає у всі види діяльності.

Таким чином, креативність – це особистісна якість, яка базується на потенційних можливостях кожної людини, актуалізації

неусвідомлюваної потреби бути неповторною індивідуальністю, вільною, але такою, що приєднується до загального через продукти своєї творчості, гармонійно поєднує індивідуальні і соціально значущі інтереси.

Виходячи з означеної структури креативності, її можна визначити як оптимальний розвиток всіх потенційних можливостей індивідуальності і особистості. У структурі ж творчої діяльності виокремлюють такі компоненти: креативну особистість, креативне середовище, креативний продукт.

На відміну від креативності, творчість – людська діяльність, яка має на меті створення чогось нового. Може розглядатись з позиції об'єктивного аналізу (соціологічного, аксіологічного) як створення нових цінностей, примноження об'єктів культури. З психологічної точки зору під творчістю розуміється не тільки процес створення принципово нового, але й діяльність, яка передбачає відкриття нового для даного індивіда, розв'язання задачі, що постала перед ним вперше.

Одне з найпоширеніших визначень творчості – визначення за продуктом чи результатом. Під творчістю у даному випадку розуміється усе, що приводить до створення нового. Креативність же розглядаємо як характеристику творчого потенціалу особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Креативність є характерною ознакою творчої людини, яка здатна за власною ініціативою реалізувати свій потенціал, з вибором відповідних способів.

Креативність трактується як творчі можливості людини, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість у цілому або її окремі сторони. Безумовною є теза про те, що креативність – це здатність виконувати роботу, яка одночасно є новаторською (тобто оригінальною, несподіваною), так і корисною, що відповідає вимогам завдання. У цьому принципова відмінність креативності від суто творчої діяльності.

Подальших наукових розвідок потребує проблема креативності і творчості в цілому та механізмів їх формування зокрема.

Література

1. Барташников А.А., Барташникова И.А. Учись мыслить // А.А.Барташников, И.А.Барташникова. – Харьков: Фолио, 2008. – 480с.
2. Богоявленская Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Д.Б.Богоявленская // Психология мышления. Т. 16 – 1995. – № 5.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 3. Проблемы развития

- психики / Под ред. А.М. Матюшкина.// Л.С.Виготский – М.: Пед-ка, 2003. – 368 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Дж.Гилфорд // Психология мышления. – М.:Прогресс, 2006
 5. Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания.// Н.М.Гнатко – М.: ИП РАН, 1994.0
 6. Дружинин В. Н. Психология общих способностей.// В.Н.Дружинин – СПб., 2009. – С. 156-244.
 7. Луганська В. Проблема креативності в сучасній психології //В. Луганська // Соціальна психологія. – 2007. – № 3. – С. 154 – 161
 8. Пономарев Я. А. Психология творчества.// Я.А.Пonomарьев – М.: Наука, 1996. – С. 33-35
 9. Torrance E/P/ Guiding Creative Talent – Englewoodcliffs. – N.Y.: Prentice Hall, 2014.

КРЕАТИВНОСТЬ И ТВОРЧЕСТВО: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ

Н.П. Никитина, О.Ю. Мальяр

В статье исследуются понятия креативности и творчества; выясняется принципиальное отличие креативности от творческой деятельности; определены особенности процесса творчества и процесса креативности, а также особенности структуры творчества и структуры креативности.

Ключевые слова: креативность, творчество, процесс творчества, процесс креативности, структура творчества, структура креативности.

CREATIVITY AND CREATIVE WORKS: THE GENERAL AND THE PARTICULAR

N.P. Nikitina, O. Y. Malyar

The article deals with the concept of creativity and creative works, specifies the fundamental difference between creativity and creative works activity, determines the features of the creative works process and the creativity process, the structure of creative work, and the structure of creativity.

Key words: creativity, creative works, creative works process, creativity process, the structure of creative work, the structure of creativity.

Нікітіна Наталія Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна). E-mail: nikitina_sdpu@ukr.net.

Nikitina Nataliya Pavlivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of The Chair of Foreign Languages of the State Higher Educational

Establishment «Donbas State Pedagogical University» (Sloviansk, Ukraine).
E-mail: nikitina_sdpu@ukr.net.

Маляр Олена Юріївна – здобувач іноземного відділення філологічного факультету, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна).

Malyar Olena Yiriyivna – Applicant of the Higher Educational Degree of «Bachelor», Foreign Languages Department of the Philological Faculty, the State Higher Educational Establishment «Donbas State Pedagogical University» (Sloviansk, Ukraine).

УДК [378.091.212:316.624](477)"19"

ПОЗИТИВНИЙ І НЕГАТИВНИЙ ДОСВІД В ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

С. О. Омельченко, Т. В. Шулик, С. В. Волік

У статті виокремлено позитивний і негативний досвід в організації соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки студентської молоді України в досліджуваній період. Висвітлено цей досвід через вивчення різних видів і напрямів діяльності вищих навчальних закладів. Окреслено перспективи творчого використання педагогічно цінних ідей.

Ключові слова: адиктивна поведінка, соціально-педагогічна профілактика, студентська молодь, позитивний досвід, негативний досвід.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Інтенсивний розвиток національної свідомості, гуманізація та демократизація освіти й виховання зумовлюють формування нових думок щодо процесу виховання й пріоритетних напрямів реформування освіти. Сучасні ВНЗ, з одного боку, повинні сприяти найповнішому розкриттю здібностей здобувачів вищої освіти, утвердженню принципів загальнолюдської моралі, формувати всебічно розвинену особистість, а з іншого боку – спрямовувати свою діяльність на утвердження пріоритетів здорового

способу життя, запобігання виникненню в студентському середовищі явищ, що негативно впливають на здоров'я та соціальні функції молодих людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Серед авторів сучасності, які аналізували досвід соціально-педагогічної діяльності другої половини ХХ ст., назвемо І. Звереву, яка виокремила три етапи в розвитку практики соціальної роботи; Т. Єрмакову – вивчила досвід формування здорового способу життя учнів старших класів у вітчизняній педагогіці; О. Сердюка – проаналізував динаміку наркотизму в Україні; Л. Штефан – дослідила сутність соціально-педагогічної роботи з дітьми, схильними до вживання алкоголю й наркотиків; О. Юшка – вивчив зміст, форми та методи профілактики девіантної поведінки учнів основної школи та ін.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Інтерес до другої половини ХХ ст. зумовлений великим досвідом організаційної роботи у ВНЗ досліджуваного періоду та низькою поширеністю в тогочасному студентському середовищі негативних явищ. Задля підвищення ефективності соціальної роботи в досліджуваному напрямі вважаємо за необхідне вивчити, узагальнити й систематизувати історико-педагогічний досвід для його творчого застосування й адаптування в сучасних умовах становлення української держави, ураховуючи також, що вищевказані дослідження не висвітлюють специфічних особливостей цього процесу в другій половині ХХ ст.

Мета статті – виокремити позитивний і негативний досвід в організації соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки студентської молоді України в другій половині ХХ ст. та окреслити перспективи творчого використання педагогічно цінних ідей.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. На основі проведеного аналізу матеріалів вищих навчальних закладів [3, с. 126–159] нами встановлено, що значна кількість форм і методів профілактики адиктивної поведінки досліджуваного періоду використовуються у виховному процесі вишів дотепер. До них належать такі: залучення фахівців лікувальних закладів, працівників правоохоронних органів, систематичне проведення викладачами навчальних закладів лекцій і бесід відповідного спрямування, різноманітні заходи культурно-масової, спортивно-оздоровчої та науково-дослідної роботи тощо.

Проте ми зауважили й деякі позитивні та негативні риси процесу соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки студентської молоді в досліджуваний період, які, на нашу думку, становлять значний інтерес і мають бути враховані в діяльності навчальних закладів сучасності. Розглянемо далі їх детальніше.

Цікавою та змістовною для сучасних вишів є *діяльність у гуртожитках* у другій половині XX ст. із профілактики різноманітних антисоціальних явищ, що існували в студентському середовищі. За результатами проведеного аналізу вона виявилася більш насиченою та різноманітною, ніж сьогодні. Деякі форми роботи, безумовно, залишилися незмінними (відвідування викладачами гуртожитків, обговорення на радах ВНЗ проблем життєдіяльності студентів тощо), але є й такі, які мають епізодичний характер чи взагалі відсутні. Відтак, задля урізноманітнення роботи в гуртожитках вважаємо доцільними активізацію чи впровадження таких форм і методів: систематичне запрошення працівників служб лікувальних закладів та правоохоронних органів, а не лише тоді, коли негативний інцидент уже відбувся; діяльність студентських рад у гуртожитках (організація побуту та дозвілля студентів); організація роботи психологічної та соціально-педагогічної служб (разом зі студентами відповідних факультетів); створення клубів за інтересами тощо.

Назвемо також у цьому напрямі роботи зі студентами певні недоліки, які залишаються актуальними й сьогодні та які ми вважаємо за доцільне висвітлити для привернення до них більш пильної уваги. Мова йде про слабку організацію роботи зі студентами, які мешкають у *приватних квартирах*. Розв'язання цієї проблеми ми вбачаємо в:

- залученні якомога більшої кількості студентів, які мешкають у приватних квартирах, до заходів, що проводяться в гуртожитках (як культурно-масових, так і таких, що є складовими соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки);

- організації в позанавчальний час різноманітних заходів як у навчальних закладах, так і за їх межами, що дозволить залучити більше молоді і так зменшити ймовірність розвитку негативних тенденцій у молодіжному середовищі;

- систематичному відвідуванні кураторами академічних груп студентів, які мешкають у приватних квартирах, що сприятиме встановленню між студентами та кураторами більш довірливих стосунків, дозволить викладачам сформулювати яснішу картину щодо способу життя своїх підлеглих та організації їхнього дозвілля тощо.

Не менш значущим вважаємо досвід другої половини XX ст. із організації *правового виховання* в контексті проблеми профілактики адиктивної поведінки студентської молоді. Безумовно, найціннішим і таким, що потребує певного відновлення в сучасних умовах, на нашу думку, у цьому досвіді була участь у вихованні не лише кураторів академічних груп, викладачів навчальних закладів, працівників правоохоронних органів, а й самих студентів, які виступали активними борцями в подоланні антигромадських виявів у молодіжному середовищі.

Звертаючись безпосередньо до діяльності вишів у цьому напрямі, зауважимо, що такі форми й методи правового виховання, як: створення безалкогольних молодіжних кафе та ресторанів, клубів тверезості, узагальнення та поширення досвіду кращих колективів із профілактики виявів пияцтва та виховання студентської молоді, постійне підтримання контактів із батьками студентів, проведення правових лекторіїв лише підсилять процес соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки студентської молоді у вишах сучасності. Крім того, наголосимо: якщо в другій половині XX ст. у профілактиці адиктивної поведінки студентської молоді переважали адміністративно-авторитарні засоби впливу, то в сучасних умовах перевагу надають індивідуальній роботі [1, с. 470].

Цінним вважаємо також досвід організації *трудового виховання* студентської молоді, яке також впливає на процес профілактики адиктивної поведінки. Сьогодні праці не відведено належного місця у виховній роботі зі студентами, а основними мотивами її участі в трудовій діяльності виступають матеріальні, а не громадські цінності. Теза про необхідність праці як першої життєвої потреби вже не є такою актуальною.

Продовжуючи висвітлення особливостей трудового виховання в другій половині XX ст. з проекцією на сьогодення, зазначимо, що хоча нині воно реалізується під час навчальної праці, громадської діяльності, участі в благодійних акціях, побутовій праці, ремонтних роботах тощо, ми вважаємо за необхідне відновлення практики студентських будівельних загонів, суботників і недільників, елементів самообслуговування студентів, їхньої активної участі в госпдоговірних роботах тощо. Усе це сприятиме відповідальному ставленню студентства до праці, формуванню в нього громадянської свідомості. Крім того, залучення студентів до різноманітних видів робіт скоротить час інформаційно-комунікаційного дозвілля молоді, розвиватиме позитивні риси особистості.

Також до напрямів виховання, які становлять інтерес для нашого дослідження, ми віднесли *військово-патріотичне*. У сучасних умовах цей вид виховання є найбільш актуальним, порівняно з іншими має потужніші механізми впливу на свідомість людини, її поведінку, спосіб життя, прагнення брати участь у суспільно-корисній праці тощо, тому сучасні виші мають можливість за допомогою цього виду виховання вирішити два завдання: з одного боку, спрямовувати свою діяльність на досягнення його основної мети (виховання в молоді любові до Батьківщини, патріотичної свідомості, готовності до виконання громадянського обов'язку), а з іншого – активно використовувати його в профілактиці негативних явищ у молодіжному середовищі.

Відновлення таких форм і методів роботи, як: походи місцями бойової та трудової слави, зустрічі й листування з учасниками бойових дій, оформлення стендів військово-патріотичної тематики, проведення урочистих вечорів, присвячених знаменним датам у житті нашої країни, розвиток військово-патріотичних видів спорту, – сприятимуть формуванню в молоді соціальної активності, здатності до подолання труднощів, відповідальності, нетерпимості до порушень правових і моральних норм у студентському середовищі тощо.

Чільне місце в студентському житті досліджуваного періоду посідали *молодіжні організації*, які утворювалися безпосередньо в стінах ВНЗ. Порівнюючи досвід їх діяльності із сучасністю, зазначимо, що сьогодні молодіжні організації вишів (наймасовішими серед них є органи студентського самоврядування – студентські ради, деканати, парламенти, сенати тощо та профспілкові організації), на відміну від своїх попередників, мають можливості проводити організаційні, просвітницькі, наукові, спортивні, оздоровчі та інші заходи незалежно від впливу політичних партій і адміністрації вишів. Поширеними формами їх роботи в теперішніх умовах є проведення масових акцій, зустрічі з представниками адміністрації ВНЗ та органів державної влади, про які говорити в досліджуваній період взагалі не було сенсу.

Зазначені форми роботи сучасних молодіжних організацій, безумовно, мають переваги порівняно з діяльністю їхніх попередників у другій половині ХХ ст., що можна пов'язати з політизованістю студентських організацій досліджуваного періоду, слабкою дією таких принципів їх функціонування, як: добровільність і самоврядність. Разом із тим, ми вважаємо важливим звернути увагу й на наявний позитивний досвід у діяльності цих організацій, наголосивши на їх активній участі в усіх сферах життя студентської молоді (зміцнення дисципліни,

виховання в комсомольців почуття високої відповідальності за свої вчинки; залучення їх до праці, оборонно-масової роботи, систематичних занять фізичною культурою та спортом; допомога в оволодінні культурою та наукою тощо).

Особливо цінним для застосування в сучасних умовах є досвід діяльності молодіжних організацій з правового виховання. Якщо в другій половині ХХ ст. активними борцями з негативними виявами в молодіжному середовищі були добровільні народні дружини (ДНД) та оперативні комсомольські загони дружинників (ОКЗД), які можна вважати «проектами» комсомолу, то сьогодні аналогів цим організаціям у вищих навчальних закладах немає, тому теперішнім органам студентського самоврядування було б корисним частково взяти на себе цю функцію та скористатися досвідом другої половини ХХ ст., організувавши певні служби, прототипами яких будуть зазначені організації.

Продовжуючи висвітлення особливостей другої половини ХХ ст. з проблеми дослідження, які доречно буде врахувати сьогодні, відзначимо роль *засобів масової інформації (ЗМІ)*. На перший погляд здається помилковою думка, що сучасні ЗМІ потребують урізноманітнення через використання досвіду минулих років. Проте ми вважаємо, що це дійсно так, і причину цього вбачаємо в певних фактах.

Як відомо, сучасні ЗМІ виступають одним із найвпливовіших соціальних інститутів і потужним механізмом у пропаганді здорового способу життя. ЗМІ майже постійно перебувають поруч із молодого людиною: Інтернет, періодична преса, радіо, телебачення тощо. Сучасні ЗМІ досягли такого рівня, що молоді люди мають доступ до інформації будь-якої тематики. Інформаційний простір став безмежним, передусім, завдяки всесвітній системі Інтернет [2, с. 119–120].

Проте поряд із такою кількістю позитивних характеристик мас-медіа, констатуємо перенасиченість їх змісту інформацією, що певним чином популяризує розвиток у суспільстві різних негативних явищ (реклама сигарет із невеликим надписом про їх шкідливість, що для курця не має ніякого значення; велика кількість кінофільмів зі сценами, де герої палять чи вживають наркотичні речовини; музична індустрія також не позбавлена згадувань про негативні явища в молодіжному середовищі тощо).

Натомість у досліджуваній період у вітчизняній практиці пропаганди, спрямованій на боротьбу з алкоголізмом та наркоманією, усі ці явища не мали поширення. ЗМІ були не такими

комерціалізованими, як сьогодні, радіо та телебачення транслювали багато корисних програм, у яких роз'яснювалися й пропагувалися цінності здорового способу життя. Через це вважаємо за необхідне цим органам у сучасних умовах уважніше ставитися до свого змістового насичення, зменшивши обсяг «небезпечного» матеріалу.

Загалом щодо засобів мас-медіа відзначимо, що в процесі санітарно-просвітницької роботи важливо не просто надавати інформацію, а впливати на життєві позиції молодих людей, формувати їхню поведінку, використовуючи для цього спеціальні прийоми, що сприяють організації дискусій та виробленню в них відповідальності за свою поведінку перед собою та суспільством. Пропаганда здорового способу життя повинна концентруватися не на фіксації шкідливих наслідків адиктивної поведінки, а на реальних перевагах, які несе в собі здоровий спосіб життя.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз форм і методів профілактики адиктивної поведінки студентської молоді в Україні в другій половині XX ст. із проєкцією на сьогодення дозволяє зробити висновок, що значна їх частина є актуальною дотепер. Деякі форми та методи, на нашу думку, потребують часткового відновлення чи активізації (створення організацій, подібних до ДНД і ОКЗД, проведення ранкової гімнастики та організація самообслуговування в гуртожитках, відновлення практики студентських будівельних загонів тощо). Також зазначимо, що в сучасній вищій школі творче використання досвіду соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки студентської молоді України можливе через: удосконалення організації навчально-виховного процесу й посилення позакласної роботи з попередження негативних явищ та популяризації здорового способу життя; поглиблення взаємодії ВНЗ з іншими соціальними інститутами, задіяними у вирішенні зазначеної проблеми.

Література

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [Алексєєнко Т. Ф., Басюк Т. П., Безпалько О. В. та ін.] ; за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – [2-е вид.]. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
2. Омельченко С. О. Теоретичні та методичні основи взаємодії соціальних інститутів суспільства в формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ...доктора пед. наук : 13.00.05 / Омельченко Світлана Олександрівна. – Луганськ, 2008. – 431 с.

3. Шулик Т. В. Соціально-педагогічна профілактика адиктивної поведінки студентської молоді України в другій половині ХХ століття : дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.05 / Шулик Тетяна Валеріївна. – Слов'янськ, 2016. – 226 с.

**ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЙ ОПЫТ В
ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ УКРАИНЫ ВО ВТОРОЙ
ПОЛОВИНЕ ХХ ВЕКА**

С. А. Омельченко, Т. В. Шулик, С. В. Волик

В статье выделен положительный и отрицательный опыт в организации социально-педагогической профилактики аддиктивного поведения студенческой молодёжи Украины в исследуемый период. Освещен этот опыт через изучение различных видов и направлений деятельности высших учебных заведений. Определены перспективы творческого использования педагогически ценных идей.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, социально-педагогическая профилактика, студенческая молодежь, положительный опыт, отрицательный опыт.

**POSITIVE AND NEGATIVE EXPERIENCE IN THE
ORGANIZATION OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL PREVENTIVE
MAINTENANCE OF ADDICTIVE BEHAVIOUR OF STUDENT
YOUTH IN UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XXth
CENTURY**

S. O. Omelchenko, T. V. Shulik, S. V. Volik

Positive and negative experience in social and educational prevention of addictive behaviour of students in the analyzed period in Ukraine are singled in this article. This experience is highlighted through the study of different types and areas of higher educational institutions. The prospects of the creative use of teaching ideas are defined.

Key words: addictive behaviour, social and educational prevention, young students, positive experience, negative experience.

Омельченко Світлана Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, ректор Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна).
E-mail: saomel.ddpu@gmail.com

Omelchenko Svitlana Olexandriivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Principal of the State Higher Educational Establishment «Donbass State Teacher's Training University» (Slavyansk, Ukraine).
E-mail: saomel.ddpu@gmail.com

Шулик Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, фахівець підрозділу моніторингу якості вищої освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна). E-mail: schulik111@gmail.com

Shulik Tetiana Valeriivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Specialist of Quality Monitoring of the Department of Higher Education of the State Higher Educational Establishment «Donbass State Teacher's Training University» (Slavyansk, Ukraine). E-mail: schulik111@gmail.com

Волік Світлана Володимирівна – студентка фізико-математичного факультету Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна).
E-mail: svetlanavolik19041996@gmail.com

Volik Svitlana Volodymyrivna – Student of Physics and Mathematics Department of the State Higher Educational Establishment «Donbass State Teacher's Training University» (Slavyansk, Ukraine).
E-mail: svetlanavolik19041996@gmail.com

УДК 371.4371.4

САМОТНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАТИВНА ЯКІСТЬ БАЗОВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Н. О. Осадча

У статті аналізуються сучасні дослідження феномену самотності в антропологічному, соціальному, психолого-педагогічному та філософському аспектах. Особлива увага звертається на необхідність подальшої розробки цієї проблеми та визначення її місця в системі соціального виховання підлітків, учнівської молоді та людини в цілому, особливо тієї її частини, яка перебуває в стані самотності і далека від духовної спадщини свого народу.

Ключові слова: особистісна самотність, соціальна ізоляція, соціальна відчуженість, психологічна відчуженість, дисгармонія, розвиток особистості.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Необхідність розгляду проблеми самотності в педагогічному аспекті визначається наявністю суперечностей і розузгоджень між: пошуками сучасною вітчизняною педагогікою нових концептуальних підстав реалізації ідей, пов'язаних із самоактуалізацією особи і невідповідним вимогам часу рівнем теоретичного освоєння підходів до розуміння переживань особи; наявністю актуальної потреби суспільства в психолого-педагогічній допомозі особам, що терплять стан самотності та відсутністю знань про набутий досвід роботи з такими особами, що склався в освітній практиці й відображений у філософських, психологічних і педагогічних першоджерелах. Самотність не тільки психолого-педагогічна проблема, але і проблема філософії та інших соціальних наук.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. В контексті аналізу соціально-філософських проблем осмислюють питання самотності С. К'єркегор, А. Шопенгауер, Ф. Ніцше, Ж.-П. Сартр, М. Бубер, М. Бердяєв, Х. Ортега-і-Гасет, Х. Хофмайстер, Е. Левінас, Р. Сеннет, Г. Лукач та ін. Значний внесок у вивчення самотності у сфері спілкування, в т. ч. і педагогічного, зроблений Я. Корчаком, В. Сухомлинським, Є. Головахою, М. Коганом, Н. Паніною, Є. Мелібрудою, Л. Ситніченко та ін. Незважаючи на те, що існує значна кількість літератури, присвяченої феномену самотності, системних педагогічних досліджень цієї вкрай важливої проблеми не має. Наголосимо, що більшість авторів досліджують проблему самотності як інтегративної якості базової культури особистості як окремі, не пов'язані одне з одним питання, або розглядають їх тільки в психологічному чи соціологічному аспекті.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. До інтерпретації поняття «самотність» багаторазово зверталися філософи, соціологи, психологи, літератори, педагоги. Звідси й особливості трактування суті цього поняття, які часом пов'язуються з уявленням окремих авторів про систему всесвіту, про призначення людини, про чинники формуючої дії, що визначають місце людини в соціумі, її соціальну спрямованість та активність. Нами виявлено, що з 19 аналізованих енциклопедичних видань тільки у 8 присутнє визначення поняття самотності, причому до 1990 року в його визначенні переважали зовні спостережувані описи: «стан самотнього», «стан відокремленого», «покинутого усіма», такого,

що «живе самотньо», «безродинний» тощо, які не торкаються внутрішніх переживань і станів особи [1].

Мета статті полягає у визначенні поняття самотності як інтегративної якості базової культури особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. В енциклопедичних словниках поняття «самотність» ототожнюється з ізольованістю людини від соціуму, що супроводжується внутрішнім переживанням дискомфорту, пригніченості, замкнутості. Часто це поняття розглядається як наслідок незадоволення однієї з основних потреб людини – потреби в безпеці, що чинить вплив на всі інші сфери життя особи, зокрема, ціннісно-сислової. У педагогічному енциклопедичному словнику, виданому в 2002 році, самотність визначається як один із чинників, що впливає на внутрішній стан людини, що знаходиться в певних умовах існування. Можна виділити найменше чотири принципово різних групи станів, які мають різне змістове наповнення і прояви. Для кожної з цих груп існують базові, центральні поняття. Такими «конкуруючими» поняттями є: 1) самота (відокремленість); 2) соціальна ізоляція; 3) соціальна відчуженість; 4) власне самотність.

1. Самота як різновид самотності є культурно-історичною формою буття і діяльності та за психологічним своїм змістом прямо протилежна до самотності істинної; як форма вибору буття заснована на принципі добровільності, тоді як істинна самотність є вимушеним станом. Порівняно з самотою самотність представлятиме з себе не тільки деякий «патологічний» стан, але, у разі поглиблення хронізації процесу, послужить причиною безлічі хворобливих проявів і аномальних реакцій.

Буденна свідомість, як описують в книзі «Самотність» Ю. Швалб і О. Данчева, пов'язує самоту в основному з відлюдництвом [2]. Відхід від мирських справ, відокремленість, що припускає внутрішню зосередженість і подолання в собі низинних начал, – ось невід'ємні характеристики відлюдницького способу життя. Самота, таким чином, стає культурно-історичним феноменом, з яким пов'язаний розвиток культурної сфери особи, багато ситуацій виховного процесу.

Сюди ж з повним правом можна віднести і самоту творчості, яка виражалася у працях Ж.-Ж. Руссо та А. Ейнштейна. Самота пов'язана з прагненням зрозуміти себе, знайти сенс власного життя. В цій інтерпретації прагнення до самоти проявляється як характеристика підліткового віку, одна із граней, на стику яких відбуваються розвиток і формування індивідуальності, особистісної зрілості. Поза самотою, як

різновидом самотності, розвиток особистості, формування «Я» є неможливим [3, с. 153].

«Самота», трактуючи з позицій тривалості переживання самотності розуміється як: 1) властивість особи, як «відособленість», що вказує на стійкість цієї характеристики; 2) тимчасовий, скороминущий стан. У тлумачному словнику української мови це поняття трактується як самотність і отожднюється з терміном «ізоляція», «переживання розриву соціальних зв'язків» та «перебування наодинці», що вказує на розуміння самотності як стану, що супроводжує самотність [4, с. 145].

2. Друга група станів і процесів, що також входять в єдиний термінологічний ряд, але відмінних від стану самотності, пов'язана з ситуацією ізоляції людини від соціуму. Ця група станів на сьогоднішній день досліджена і висвітлена досить повно. Найбільш вживана диференціація ізоляцій О. Кузнецова, В. Лебедева [5, с. 310].

3. Третя, виключно складна за якістю, але також не тотожна стану самотності група станів, у науковій літературі позначається терміном «психологічна відчуженість». Це поняття найближче за своїм змістом до власне самотності.

4. Говорячи про поняття і термін «самотність» можна представити дві точки зору, перша з яких більш менш точно представляє погляд зарубіжних дослідників, друга – російських вчених. Резюмуючи погляди зарубіжних авторів, наголосимо на визначенні Т. Джонсона, У. Седлера: «самотність – це переживання, що викликає комплексне, гостре почуття, яке виражає певну форму самосвідомості, і що показує розкол основної реальної мережі стосунків і зв'язків внутрішнього світу особи», і далі: «одинокість – особлива форма самосприйняття, гостра форма самосвідомості» [6, с. 128].

Російські автори, зокрема О. Кузнецов та В. Лебедєв, трактують самотність, як один із психогенних чинників, що впливає на емоційний стан людини, що знаходиться в змінених (незвичних) умовах ізоляції від інших людей. Причиною для цього визначення виступає ситуація ізоляції. Гіпотеза їх дослідження будується на виокремленні поняття «одинокість» та його понятійних аналогів. В основі такого поняття лежить переживання ситуації емоційно-сенсорної депривації, характерною особливістю якої є її непов'язаність з ізоляцією фізичною або соціальною. Але соціальна ізоляція може служити лише причиною для розвитку (формування) істинної самотності. Тож згідно з дослідженнями, «одинокість» є самотність – особливий

психоемоційний стан внутрішньоособистісної ізолюваності, залежний від системи зовнішніх соціальних зв'язків.

Наступним терміном в понятійному ряді «самотності» є поняття «комплекс самотності» – особливе психологічне відчуття, дискомфорт, засноване на страху перед перспективою залишитися самотнім. Комплекс самотності тісно пов'язаний з поняттями ізоляції та відчуженості, будучи до певної міри результатом, єднальною ланкою між усіма поняттями-аналогами.

Говорячи про самотність, ми зобов'язані ще раз підкреслити, що вона в основному є психоемоційною відповіддю на нестачу тепла, як емоційного, так і фізичного. В такому випадку реакція на самотність буде основною ознакою самоті, як загального стану і психологічного самопочуття особи.

Таким чином, інтерпретуючи поняття самотності, зазначимо, що це складний інтеграційний феномен особистості, який в основному трактується через такі поняття як самота (відокремленість), соціальна ізоляція, соціальна відчуженість, власне самотність, які необхідно конкретизувати для осіб різних вікових груп.

У сучасній психологічній і педагогічній науці набуває ваги дослідження інтегральних властивостей особистості та їх складових, зокрема психологічної культури особистості. Відтак, сьогодення державна освітня політика зорієнтована на інтеграцію в багатовимірний освітній простір Заходу, ідеологічною основою якого є індивідуалізм, що певною мірою суперечить наявним специфічним для України залишкам ментальних утворень, які проявляються у вигляді пострадянського колективізму, орієнтації на масову культуру та бездумного копіювання західного способу життя. Як наслідок – самотність, що заявила про себе як складний інтеграційний феномен сучасності. Сьогодні ця проблема актуальна не лише для учнівської молоді, але й для будь-яких інших вікових груп населення. Незважаючи на це, вона поки що залишається за межами освітнього процесу та системних впливів інститутів громадянського суспільства.

Спостерігається тенденція до «омолодження» контингенту осіб, що відчувають себе самотніми, що спричиняє зростання самогубств, наркоманії, алкоголізму, злочинності, агресивних проявів та інших девіацій. Розуміння самотності як глобальної екзистенційної проблеми особи є можливість осмислити цей складний соціально-психологічний феномен в умовах українських реалій.

До основних причин особистісної самотності зарубіжні автори відносять самовідчуження особи, низьку самооцінку, переживання власної незначущості, безглуздості існування, напруженості й нудьги. Р. Вейс, представник інтеракціоністського підходу до проблеми самотності, визначає самотність як «епізодичне гостре відчуття занепокоєння і напруги, пов'язане з прагненням людини мати дружні або інтимні відносини» [7, с. 123]. Самотність, підкреслює він, з'являється в результаті недостатності соціальної взаємодії індивіда. Вчений наголошує, що дане переживання є не тільки функцією чинника особистості або чинника ситуації, а виступає як продукт їх комбінованого, інтерактивного впливу. Вчений виділяє два основні типи самотності, що мають різні передумови і різний процес перебігу, а саме: «соціальну ізоляцію» та «емоційну ізоляцію». «Емоційна ізоляція» викликається відсутністю прихильності до конкретної людини, вона провокує «неспокій, тривогу, порожнечу». «Соціальна ізоляція» сприймається як «переживання людиною відсутності наявного кола соціального спілкування, значущих дружніх зв'язків або відчуття спільності» і спричиняє «відчуття розуміння безглуздя свого життя, своєї незначущості, напругу та нудьгу» [7, с. 119].

У дослідженнях Л. Пепло та її колег, представників когнітивного підходу, розуміння важливості суб'єктивного аспекту в переживанні стану самотності та врахування ролі самооцінювання і самопізнання є головною характеристикою когнітивних моделей самотності. Людина не тільки занурена в реальні соціальні зв'язки, але й має так звані «зразки», стандарти соціальних відносин, до реалізації яких прагне. Когнітивні моделі (зокрема, модель когнітивного дисонансу) визначають самотність як «реакцію індивіда на сприйняття того факту, що наявні соціальні зв'язки не порівнюються з певним внутрішнім стандартом» [8, с. 175]; додатковою причиною є підміна безпосереднього особистісного спілкування віртуальними контактами, що призводять до добровільної ізоляції людини, що часто перевищує межі допустимого рівня.

У зв'язку з цим звертає на себе увагу той факт, що у виховному процесі, у безпосередньому спілкуванні з учнями, педагоги часто виявляються не підготованими до використання інформації, що стосується особливості екзистенціальних переживань, до яких відноситься і переживання самотності.

Актуальною залишається і потреба суспільства в психолого-педагогічній допомозі особам, що терплять стан самотності особливо в

умовах гібридної війни, трудової еміграції тощо, враховуючи недостатній рівень знань про наявний досвід роботи з такими особами, що склався в освітній практиці.

В умовах української дійсності важко діагностувати самотність, а тим більше сформувати світогляд підростаючого покоління, оскільки зростаюча нестабільність не сприяє засвоєнню чітких уявлень про загальнолюдські цінності та спотворює соціальні чинники формування особистості. У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.) звертається увага на виховання у молоді поваги до культури, звичаїв, традицій усіх народів, які населяють Україну. Національна державна комплексна програма естетичного виховання наголошує на формуванні особистості, яка усвідомлює свою приналежність до українського народу та сучасної європейської цивілізації.

Але, в той самий час, наше суспільство зіткнулося з проблемою різкого зниження загальнокультурного рівня, що на сьогоднішній день є надважливою проблемою педагогічної науки та освітньої практики. Нині вирішення цих проблем, як і проблем духовного розвитку особистості, відбувається за залишковим принципом. Тож одним із ключових завдань педагогіки є кваліфікована допомога людині в сфері самопізнання та розвитку, в особистому визначенні принципів життя. Без цього не буде позитивних результатів як у сприйнятті самого себе, так і в усвідомленні цінностей, які людство заклало в основу суспільних відносин.

Проблема в тому, пише В. Кафарський, що більшість людей вважає, ніби бачить світ таким, яким він є, що він об'єктивний і непогрішимий. Та насправді це не так. Ми бачимо світ не таким, яким він є, а таким, яким у ньому є ми, а саме якими нас зробили обставини і умови життя, наша культура і міра нашої віри. Це в значній мірі стосується тих хто відчуває самотність і не може самотійно справитися з цим руйнівним почуттям, духовно змінити себе і стати творчою особистістю. В кожному конкретному випадку не варто забувати, що людська природа чотирирівнірна: тіло, розум, душа, дух (воля). «Кожний із цих вимірів має свою культуру і принципи, які, на жаль, не завжди узгоджуються між собою. Культура тіла: жити своїм життям та турбуватися про свій фізичний стан; принцип – попереджати хвороби, узгоджувати спосіб життя із загальноприйнятими правилами збереження здоров'я, а не лікування. Культура розуму: творити або розважатися, відпочивати біля телевізора або самовдосконалюватися;

принцип – розширювати свій світогляд, розвивати свої здібності, постійно читати і переосмислювати інформацію, думати, а не запам'ятовувати. Культура душі: берегти духовні дари, будувати взаємини з людьми на звершенні добрих справ, а не на задоволенні власних егоїстичних інтересів; принцип – чути голос свого серця, прислухатися до людей, поважати співрозмовника, служити людям і мати від цього задоволення. Культура духа: сповідувати правду життя, доброчинність та смиренномудрість, а не егоїзм і непомірний цинізм; принцип – визнавати Закон основою наших потреб, вчинків та життєвих досягнень, а не причиною мук совісті та безпідставних надій на прощення гріхів» [9, с. 52].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Доходимо висновку, що незважаючи на те, що існує значна кількість соціально-філософської, психологічної, соціально-педагогічної і психолого-педагогічної літератури, присвяченої феномену самотності, системних педагогічних досліджень цієї вкрай важливої проблеми як для України, так і для всього пострадянського простору, тим більше з питань її проявів серед підлітків, на сьогодні не має.

Науковці вказують на багатовимірність феномену самотності і аналізують його в різних площинах. Так, психоаналіз ставить появу самотності у залежність від життєвих ситуацій. Комунікативна філософія вбачає джерело самотності в неспроможності сучасної людини проникнути в неповторний світ іншого й проіннятися його змістом. У будь-якому випадку самотність – це і відокремленість людини від соціальних інституцій. А якщо брати до уваги сучасний соціум, то самотність в ньому породжена зростаючою дисгармонією між індивідом та соціальною структурою, формалізацією міжособистісних стосунків, інформаційним бумом, тиском на духовний світ індивіда масовою культурою, технологіями культивування «престижних» стандартів, стилем життя та поведінки, життям на межі та поза межею бідності, викликаною корупцією та безробіттям.

Сучасні дослідження феномену самотності в антропологічному, соціальному, психологічному аспектах потребують подальших розробок в галузі педагогіки, зокрема вдосконалення соціального виховання підлітків, учнівської молоді в цілому, особливо тієї її частини, яка перебуває в стані самотності і далека від духовної спадщини свого народу, і, що не менш важливо, продуманої системи духовного розвитку особистості.

Література

1. <http://slovar.cc/rus/epitet/1470819.html>
2. http://www.many-books.org/auth/10942/book/11417/shvalb_yum/odinochestvo_sotsialno-psihologicheskie_problemyi/read
3. Кафарський В.І. Духовна наука: в 3 т. / В. І. Кафарський. – Івано-Франківськ: Супрун В. П., 2014. – Т.2: Духовні істини і моральні цінності людини. – 2016. – 508 с.
4. Новий словник української мови Т. 4, «Аконт», 1999. – 944 с
5. Кузнецов О.Н., Лебедев В.И. Психология и психопатология одиночества / О.Н. Кузнецов, В.И. Лебедев. – М.: Медицина, 1972. – 337 с.
6. Лабиринты самотности: Переклад з англ. під загальною редакцією Н.С. Покровського. – М: Прогрес, 1989. – 624 с.
7. Вейс Р.С. Вопросы изучения одиночества // Сб. статей «Лабиринты одиночества». – М., Прогресс, 1989. – 450 с.
8. Пепло Л., Мицелии М., Морали Б. Одиночество и самооценка. В кн.: «Бахрах», 2003. – С. 261-281.
9. Духовні сили людини / В. І. Кафарський. – Івано-Франківськ: Супрун В. П., – 2016. – 60 с.

**ОДИНОЧЕСТВО КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ КАЧЕСТВО
ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ****Н.О. Осадчая**

В статье выделены современные исследования феномена одиночества в антропологическом, социальном и психологическом аспектах, которые требуют дальнейших разработок в сфере педагогики.

Ключевые слова: личностное одиночество, социальная изоляция, социальное отчуждение, психологическое отчуждение, дисгармония, развитие личности.

**LONELINESS AS AN INTEGRATIVE QUALITY OF THE
FUNDAMENTAL CULTURAL IDENTITY****N.O. Osadcha**

The article highlights recent studies of the phenomenon of loneliness in the anthropological, social and psychological aspects that require further development in the sector education.

Key words: personal loneliness, social isolation, social exclusion, mental alienation, discord, personal development.

Осадча Наталія Олександрівна – викладач кафедри соціальної педагогіки Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ, Україна).
E-mail: kafarsky@rambler.ru

Osadcha Natalya Olexandrivna – Teacher of the Social Pedagogic Department of the Pedagogical Institute of the Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine).
E-mail: kafarsky@rambler.ru

УДК 37.07+373.2.015.311

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСАМИ РОЗБУДОВИ ОСВІТНІХ ОКРУГІВ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ВІДКРИТОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

В. М. Проскурнін, У. В. Проскурніна

У статті визначено теоретико-методологічні засади управління освітніми округами в освітньому просторі; з'ясовано місце й роль дошкільного навчального закладу у формуванні компетентної особистості.

Ключові слова: освітній округ регіонального типу, технологічна модель, механізми взаємодії суб'єктів освітнього округу, освітнє середовище, структурно-функціональні зв'язки.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Актуальність теми зумовлена потребою розробки теоретико-методологічних засад проектування інноваційних педагогічних систем та обґрунтування можливостей їх реалізації в умовах дошкільного навчального закладу, якіснішого застосування в практичній діяльності ідеї тандему соціальних інститутів суспільства в питанні виховання особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. У вітчизняній педагогіці в межах нашої теми особливо важливими видаються праці В.Г. Григоренка [1; 2], М.М. Дарманського [3], С.О. Омельченко [5].

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У сучасній науці загалом існує достатня кількість розвідок щодо становлення й розвитку

дошкільних навчальних закладів, проте питання моделювання їх діяльності в структурі освітніх округів регіонального типу, переважно, є мало дослідженими.

Мета статті полягає у з'ясуванні місця й ролі дошкільного навчального закладу в умовах діяльності ООРТ.

Розкриттю мети сприятиме розв'язання таких завдань:

- 1) окреслити складові розвитку освітніх округів регіонального типу;
- 2) спроектувати технологічну модель дошкільного навчального закладу в умовах освітнього середовища ООРТ;
- 3) реалізувати принцип комплементарної функціональності соціально-освітніх установ у межах освітнього середовища освітнього округу регіонального типу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Питання управління процесами розбудови освітніх округів – це, передусім, практична площина реалізації інноваційних моделей в освітньому просторі певної територіальної одиниці.

Діяльність освітніх округів уможливорює максимальне забезпечення ефективності комплементарної організації навчально-виховного процесу в межах регіону. Втілення програми їх діяльності, механізмів соціально-педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього округу регіонального типу (далі - ООРТ) оптимізує освіту.

У межах пропонованого дослідження нами розроблено технологічну модель (далі - ТМ) дошкільного навчально-виховного закладу (рис.1).

У якості системоутворювального чинника вважаємо мету функціонування моделі в цілісній моделі інноваційної педагогічної системи ООРТ, яка була структурована й зорієнтована на можливість реалізації права дитини на отримання якісної та індивідуалізованої дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну, психологічну адаптацію та здатність ефективно продовжувати навчання.

Відповідно до структури названого чинника нами було визначено такі завдання функціонування ТМ закладу дошкільної освіти в освітньому середовищі інноваційної соціально-педагогічної системи:

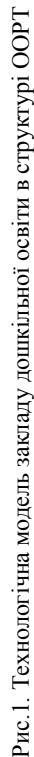
- 1) збереження та зміцнення фізичного, психічного й духовного здоров'я дитини;

- 2) рання соціалізація особистості дитини засобами інноваційних психолого-педагогічних технологій, програм, методик навчально-виховної практики;
- 3) формування оптимістично спрямованої особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею конструктивного соціального досвіду;
- 4) виконання вимог базового компоненту дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптації до умов оточуючого середовища та готовності ефективно продовжувати освіту в загальноосвітніх школах округу;
- 5) виховувати в дітей шанобливе ставлення до родини, держави, області та регіону, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля;
- 6) здійснювати дієвий соціально-педагогічний патронат сім'ї.

Ураховуючи зміст мети та завдань функціонування ТМ закладу дошкільної освіти, ми обґрунтували низку її соціально-педагогічних функцій, реалізація яких забезпечує її ефективну інтеграцію (взаємодію) до освітнього середовища.

Ці функції є конструктивним компонентом педагогічних систем відкритого типу, розвиток яких забезпечує отримання нових якісних параметрів її функціонування в освітньому середовищі. Отже, до структури технологічної системи дошкільного навчально-виховного закладу (рис. 1) було введено такі соціально-педагогічні його функції:

- 1) забезпечувати реалізацію прав дитини на здобуття якісної дошкільної освіти, її фізичний, розумовий, предметно-практичний і духовний розвиток, соціально-психологічну адаптацію та готовність продовжувати освіту;
- 2) задовольняти потреби громадян регіону в отриманні дошкільної освіти;
- 3) забезпечувати відповідність рівня дошкільної освіти вимогам базового компоненту дошкільної освіти;
- 4) створювати безпечні та нешкідливі умови розвитку, виховання, навчання та оздоровлення дітей, умови для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я відповідно до санітарно-гігієнічних вимог та забезпечувати їх дотримання;



5) формувати в дітей гігієнічні навички та основи здорового способу життя, норми безпечного навчально-виховного процесу та поведінки;

6) сприяти збереженню та зміцненню здоров'я, розумового, психолого-емоційного й фізичного розвитку дітей;

7) здійснювати соціально-педагогічний патронат, взаємодію з сім'єю, яка є осередком ефективного поширення серед батьків психолого-педагогічних та фізіологічних знань про дітей дошкільного віку;

8) забезпечувати ранню соціалізацію дитини в умовах колективу, групових форм навчання, виховання та трудової діяльності;

9) забезпечувати інтеграцію дитини в умови її діяльності в нових вимогах загальноосвітньої школи на основі поступовості та взаємодії дошкільних закладів із загальноосвітніми школами регіону. Визначені соціально-педагогічні функції технологічної моделі дошкільного навчально-виховного закладу свідчать про те, що вона є відкритою педагогічною системою, цінність якої полягає в тому, щоб усі її компоненти (інфраструктури) працювали не лише за віковими групами, а й за загальними потребами майбутнього освітнього середовища, соціуму (ООРТ).

Отже, структурована ТМ дає підстави стверджувати, що під час функціонування відкритої соціально-педагогічної системи утворюються механізми взаємодії, єдності, наступності та інтеграції навчально-виховних впливів (рис. 1) на дитину, така структурованість базових компонентів цієї моделі забезпечує оптимальні умови для реалізації компетентнісно-орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу дітей дошкільного віку.

Урахування вікових закономірностей психолого-фізичного розвитку, особливостей соціалізації дітей дозволило нам визначити низку життєвих компетентностей, які повинні формуватися під впливом освітнього середовища закладу та освітнього середовища в межах концептуальної моделі ООРТ. До ключових компетентностей належать: пізнавальна; особистісна; самоосвітня; соціальна; компетентне ставлення.

Викладені компетентності дітей дошкільного віку тісно взаємодіють у структурі ТМ закладу дошкільної освіти з формами організації навчально-виховного процесу та ефективністю дидактичних комплексів.

Орієнтація на формування у дітей знань, навичок, умінь, засобів життєвої діяльності та подальше узагальнення сформованого досвіду їхньої діяльності та поведінки в освітньому середовищі дошкільного навчально-виховного закладу та освітньому середовищі дозволила нам визначити такі ефективні форми організації навчально-виховного процесу:

1) структура дошкільної освіти перебуває в межах відповідності до базового компоненту освіти, який є державним стандартом;

2) навчально-виховний процес спрямований на формування в дітей дошкільного віку соціальної адаптації, життєвої компетентності, гностичних, мотиваційно-потребнісних, аксіологічних, праксіологічних та ефективних компонентів свідомого відношення дітей до соціалізаційного довкілля;

3) здобуття дошкільної освіти дітьми, які потребують корекції фізичного чи розумового розвитку, тривалого лікування та реабілітації, здійснюється за окремими програмами й методиками, розробленими на основі Державної програми (Базової);

4) додаткові освітні послуги, що не визначені Базовим компонентом, вводяться лише за згодою батьків дитини чи осіб, які їх замінюють, за рахунок коштів батьків чи осіб, які їх замінюють, фізичних та юридичних осіб на основі угоди між батьками чи особами, які їх замінюють, та дошкільним навчально-виховним закладом у межах гранично допустимих навантажень для дитини (фізичних і розумових).

Гностичний, аксіологічний, праксіологічний, мотивовано-потребнісний та аспектний вектор функціонування ТМ закладу в цілісній концептуальній моделі ООРТ забезпечує можливість подальшої регламентації, удосконалення, трансформації та модернізації блоку форм організації навчально-виховного процесу дітей дошкільного віку.

У структурі відкритої педагогічної системи, якою є ООРТ, функціонують такі соціально-педагогічні механізми: координація; партнерство (співробітництво); взаємозбагачення; корегування; педагогічний моніторинг якості дошкільної освіти; зворотній зв'язок.

Структура викладених соціально-педагогічних механізмів взаємодії суб'єктів освітнього округу регіонального типу свідчить про те, що в концептуальній моделі його організації особливо актуальну позицію повинна мати ТМ функціонування сучасної сім'ї. Джерела соціалізації особистості починаються з родини, де цей процес формується як послідовне входження індивіда в соціальне середовище

(освітнє середовище), що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури сім'ї, суспільства, унаслідок взаємодії людини з стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах. Соціалізація неможлива без активної участі самої людини та її родини в процесі засвоєння широкого кола цінностей, понять на навичок, на тлі яких складається її повсякденне життя.

Отже, пропонується ТМ робить можливим у структурі концептуальної моделі освітнього округу регіонального типу сформулювати все коло завдань розбудови інноваційної педагогічної відкритої системи: діагностики, проектування, визначення механізмів взаємодії соціальних інститутів суспільства, соціальної профілактики, соціально-педагогічного патронату, наступності, соціальної адаптації та соціальної реабілітації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Усе вищеназване дало змогу зробити такі висновки:

У педагогіці моделювання має ключове та вагоме значення у зв'язку із завданням підвищення теоретичного рівня, бо воно функціонально пов'язане з абстрагуванням та ідеалізацією, за посередництва яких відбувається параметризація та виділення структурно функціональних сторін модельованих об'єктів, процесів, механізмів взаємодії суб'єктів (відтворених на концептуальній та ТМ). Педагогічна модель є системою елементів, яка демонструє різні боки, зв'язки, функції, механізми, результати освітніх систем.

Відповідно до теоретичних та експериментальних досліджень нами було розроблено авторську концептуальну модель організації освітнього округу на регіональному рівні та низку технологічних моделей суб'єктів, зокрема дошкільного навчального закладу для трансформації, модернізації та вдосконалення системи освіти на регіональному рівні. Було впроваджено сучасний підхід, що уможливив групування економічних, соціальних, освітніх, наукових, інформаційних, комунікаційних, мезоосвітніх та демографічних чинників у структурі мікроосвітнього, мезоосвітнього та макроосвітнього середовища (суб'єктів педагогічної системи та освітнього округу регіонального типу загалом), що сприяло розробці інноваційної відкритої технології вдосконалення освітнього простору.

У розвитку освітньої діяльності названих округів особливе місце відіграє дошкільний навчальний заклад, у якому в дітей формуються ключові життєві компетентності та навички соціалізації.

У перспективі дослідження – визначення місця й ролі професійно-технічних навчальних закладів та вишів у розвитку ООРТ.

Література

1. Григоренко В. Г. Профессионально-педагогическая мотивация и технологии ее формирования : монография / В. Г. Григоренко. – Одесса : Изд-во ЮУГПУ им. Ушинского, 2003. – 162 с.
2. Григоренко В. Г. Теория мотивированных дифференциально-интегральных оптимумов педагогических факторов в физической и социальной реабилитации человека : монография / В. Г. Григоренко. – М.: Фонд социальных изобретений России, 2001. – 142 с.
3. Дарманський М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні : автореф. канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. М. Дарманський. – Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 1999. – 27 с.
4. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних технологій у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
5. Омельченко С. О. Теоретичні та методичні основи взаємодії соціальних інститутів суспільства в формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / С. О. Омельченко. – Луганськ. 2008. – 431 с.
6. Проскурнін В. М. Організаційно-педагогічні умови діяльності освітніх округів на регіональному рівні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. М. Проскурнін. – Луганськ, 2008. – 256 с.
7. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию : монография / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССАМИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОКРУГОВ КАК ИННОВАЦИОННОЙ ОТКРЫТОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

В.Н. Проскурнин, У.В. Проскунина

В статье определены теоретико-методологические основы управления образовательными округами в образовательном пространстве; выявлено место и роль дошкольного учебного заведения в формировании компетентной личности.

Ключевые слова: образовательный округ регионального типа, технологическая модель, механизмы взаимодействия субъектов образовательного округа, образовательная среда, структурно-функциональные связи.

MANAGEMENT OF THE PROCESSES OF THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL DISTRICTS AS AN INNOVATIONAL OPEN PEDAGOGICAL SYSTEM

V. M. Proskunin, U .V. Proskunina

The article outlines the theoretical and methodological foundations of the management of the educational districts in the educational space; the place and role of a preschool educational institution in the formation of a competent person is defined.

Key words: *educational district of regional type, technological model, mechanisms of interaction of subjects of educational district, educational environment, structural and functional connections/*

Проскурін Володимир Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, проректор із науково-педагогічної роботи та соціально-економічного розвитку ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет” (м. Слов'янськ, Україна). E-mail: vproskunin@mail.ru

Proskunin Volodymyr Mykolayovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Vice-Rector in Scientific and Pedagogical Work and Social and Economic Development of the State Higher Educational Establishment “Donbas State Pedagogical University” (Sloviansk, Ukraine). E-mail: vproskunin@mail.ru

Проскуріна Уляна Володимирівна – магістрант Вільного університету Берліна (Германія). E-mail: vproskunin@mail.ru

Proskunina Ulyana Volodymyrivna – Undergraduate of the Open University of Berlin (Germany), e-mail: vproskunin@mail.ru

УДК 378.015.31:17.022.1

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

С. С. Рашидова, О. В. Клименко

Стаття присвячена практичним аспектам формування творчої, активної особистості сучасного педагога; розглянуто психолого-педагогічні умови розвитку педагогічної творчості у студентів педагогічних спеціальностей; запропоновано методику формування готовності до педагогічної творчості майбутнього викладача; доведено, що творча діяльність є важливою умовою розвитку сучасних педагогів.

Ключові слова: педагогічна творчість, творча особистість, творча діяльність, самореалізація, майбутній викладач.

Формулювання проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна гуманістична парадигма вищої освіти передбачає оволодіння педагогами системними знаннями щодо закономірних зв'язків людини з природою, світом та суспільством і формування свідомого й відповідального ставлення до особливостей становлення особистості у національному соціокультурному та освітньому просторі. Тому проблема якісної професійної підготовки майбутніх викладачів залишається актуальною в будь-якому суспільстві. У зв'язку з цим на сучасному етапі відбувається підвищення вимог суспільства до розкриття творчого потенціалу майбутніх викладачів, які не тільки мають достатній запас професійних знань, умінь, навичок, а й готові успішно реалізувати свій творчий потенціал, володіють творчою індивідуальністю, здатні до педагогічної творчості та інноваційної діяльності; інтенсивно ведеться пошук і розробка оптимального змісту, форм і методів підготовки педагогічних кадрів, готових до професійної творчості, яка сприяє самоактуалізації і самореалізації як викладачів, так і їх вихованців.

Професійна діяльність викладача за своїм характером давно віднесена в наукових дослідженнях до творчих видів діяльності і розглядається як нелегкий труд. Її складність проявляється в

різноманітні компонентів, в різноплановості взаємозв'язків між ними. Тож, викладацька діяльність нерозривно пов'язана з творчістю.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спираються автори. Питання творчості цікавили людей з давніх давен. Так, Платон відносив до творчості все, створене людиною: «...усе, що викликає перехід з небуття у буття – творчість» [2; с.135]. Визначенням і осмисленням сутності творчості займалися також і такі філософи, як Ф. Шеллінг, Г. Гегель, Л. Фейєрбах та інші [4; с. 2- 41].

Визначенню понять «творчість», «творча особистість», «творча діяльність», їх сутності і змісту у філософській, педагогічній та психологічній літературі приділяється багато уваги. Серед науковців, що досліджували тему творчості: Б. Ананьєв, В. Андрєєв, Ю. Бабанський, С. Бондаренко, Р. Грановська, В. Кан-Калик, Я. Пономарьов, С. Сисоєва, Н. Тализіна, В. Цапок та інші.

М.О. Бердяєв, А.Г. Спіркін, Л.В. Сохань віддають перевагу такому підходу до природи творчості, в якому розглядають її як діяльність, яка направлена на створення нових цінностей, і основну увагу приділяють критеріям новизни продукту творчої діяльності [3; с. 89, 93]; Л.С. Виготський, Я.О. Понамарьов, Н.Д. Нікандров Л.І. Рувинський та С.О. Сисоєва пов'язують творчість із самореалізацією людини, з розвитком мотивації її творчої діяльності [5; с. 88, 94- 96].

Отже, дослідники творчості сходяться у тому, що творчість виявляється у діяльності. За влучним визначенням Л. Виготського, «...творчість – це діяльність людини, спрямована на створення нового....» [5, с. 27].

У педагогічній науці існує достатня кількість досліджень, присвячених питанням формування педагогічної творчості викладача. Рахується, що професія педагога не має бути не творчою, педагогічна діяльність – завжди творча діяльність, а педагог – творча особистість. Так, В. Сухомлинський, характеризуючи представників педагогічної професії, підкреслював: «Я знаю працівників десятків спеціальностей, але немає – я в цьому впевнений – людей більш допитливих, невгамовних, більш одержимих думками про творчість, ніж вчителі» [17].

У праці «Діалектика виховання і самовиховання творчої особистості» В.І. Андрєєв подає, на наш погляд, влучну структуру творчої особистості, яка включає: мотиваційно-творчу активність; інтелектуально-логічні властивості; інтелектуально-евристичні (пошук,

відкриття) здібності; моральні та духовні якості; вміння спілкуватися; індивідуальні особливості [1, с.126].

Російський психолог М.Г. Ярошевський, поряд з іншими дослідниками, вважає, що творчість має мотивований характер, і, досліджуючи напрямки мотивації творчості, віддає перевагу ціннісним орієнтаціям (зовнішні мотиви) і взаємодії логіки і готовності суб'єкта реалізувати задум (внутрішні мотиви) [6, с. 204]. Велика частина авторів (В.М. Бехтерев, Л.С. Виготський, Л.І. Анциферова, Д.Б. Ельконін, Я.О. Понамарьов та ін.) згодна з твердженням, що головною ознакою особистості є наявність внутрішньої (діяльнісної) мотивації, крім того важливими особливостями є незалежність, відвертість розуму і толерантне відношення до невизначених ситуацій [7, с. 142].

Вітчизняна дослідниця творчості С.О. Сисоєва, розглядаючи особистість як системну якість індивіда, наполягає на тому, що творчість – це частка системи особистості, для якої характерна сукупність творчих якостей особистості, які забезпечують їй успіх у творчій діяльності [16, с. 122].

Найголовнішою проблемою при вивченні творчості є проблема носія творчого початку, особистості, яка творить.

У психологічному словнику зазначено, що творча особистість виникає лише внаслідок наявності у неї «...здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [15, с. 213].

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Таким чином, гуманістична спрямованість праці сучасного викладача неможлива без компетентного і творчого здійснення педагогічної діяльності. За цієї умови творчий складник педагогічної праці останнім часом розглядається як найважливіший показник ефективності педагогічних дій. Адже педагог з нерозвиненою педагогічною творчістю відчуває серйозні труднощі у професійній діяльності.

Саме тому формування творчої особистості потребує особливої уваги, додаткових педагогічних впливів і напруги, що повинно враховуватися в системі вищої освіти. Предметом дискусій залишається проблема переважного впливу на творчу активність особистості внутрішніх або зовнішніх факторів, які сприяють її розвитку.

Метою статті є обґрунтування важливості та визначення практичних аспектів формування творчої особистості майбутнього викладача, а саме: виявлення психолого-педагогічних умов розвитку

сучасних педагогів; розробка і впровадження методики формування готовності до педагогічної творчості майбутнього викладача.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Весь хід суспільного розвитку висуває науково-педагогічні кадри на передній план суспільного життя. І цим визначаються міра і характер педагогічної відповідальності. Концепція перебудови вищої освіти містить у собі створення умов для формування педагогічної творчості науково-педагогічних кадрів, зростання їхньої ініціативи, самостійності і відповідальності за навчання і виховання студентів відповідно до сучасних вимог [12, с.15].

Дослідниками виділяються організаційні та психолого-педагогічні умови формування творчості викладача у вищих навчальних закладах освіти. Систему професійної підготовки майбутнього викладача до педагогічної творчості В.І. Загвязинський доцільно пов'язує зі створенням таких організаційних умов, як забезпечення і реалізація теоретичного та методичного оснащення; спонукання до творчого розв'язання педагогічних завдань; сприяння розвитку тих здібностей, що необхідні для творчої діяльності [9, с. 29].

С. Сисоева виділяє такі психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню педагогічної творчості майбутнього викладача, як забезпечення можливості реалізації викладачем своїх здібностей у найважливішій сфері його життєдіяльності – трудовій; сприяння самовизначенню кожного викладача в усіх сферах вузівського життя через індивідуальний вибір; створення творчої атмосфери в колективі; своєчасна позитивна оцінка діяльності викладача та забезпечення соціального захисту викладача в умовах ринкової економіки, матеріальних умов його життя й праці [16, с.82].

В.І. Загвязинський вважає, що практична реалізація процесу формування педагогічної творчості викладача можлива лише тоді, коли вищі навчальні заклади будуть формувати у студентів настанову до педагогічної праці як творчої діяльності, розвивати готовність до постановки та розв'язання задач творчого характеру в навчально-виховній роботі [9, с. 31].

Поділяємо позицію Н.В. Кузьміної в тому, що глибоке знання викладачем особливостей та потенційних можливостей студентів, вміння використовувати та розвивати свої власні потенційні можливості в процесі спілкування з ними підвищують інтерес студентів

до навчання, викликають бажання творчо опановувати нові знання, вивчати навколишній світ, себе та інших людей в світі [11, с.18].

Перед вищими навчальними закладами постає не просте завдання, оскільки проблема формування педагогічної творчості майбутніх педагогів вимагає підготовки не просто освічених, озброєних знаннями викладачів, а фахівців, готових до творчого розв'язання поставлених перед ними задач навчально-виховного процесу.

Основними компонентами готовності до творчої професійної діяльності вважаються: знання про предмет і способи творчої діяльності; практичні вміння і навички щодо її виконання; розвиток мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової сфери та особистісних якостей фахівця.

Таким чином, формування готовності майбутнього викладача до педагогічної творчості розглядається як процес створення у навчально-виховній діяльності вищого навчального закладу з підготовки педагогів таких психолого-педагогічних умов, які сприяють активному засвоєнню теоретичних знань і практичних умінь з основ педагогічної творчості в процесі особистісно орієнтованої розвивальної взаємодії в системі «викладач-студент», розвитку творчих особистісних якостей майбутнього педагога.

Творчим педагогом може стати той, чий педагогічний талант буде доповнений спеціальною педагогічною освітою і буде розвинений у практичній педагогічній діяльності. Справжнім педагогом може і не стати той, хто сподівається тільки на свій педагогічний талант або ж тільки на отриману ним педагогічну освіту. Не можна очікувати закінчення вищого педагогічного навчального закладу, щоб потім у практичній діяльності стати справжнім творцем і майстром своєї справи. Необхідно саме у студентські роки набувати професіоналізму, розвивати свої творчі здібності. А для цього потрібна щоденна і наполеглива праця.

Отже, на сучасному етапі актуалізуються пошуки нових моделей організації навчального процесу у ВНЗ, спрямованих на досягнення максимального розвиваючого ефекту у процесі становлення особистості майбутнього викладача та реалізацію його творчого потенціалу.

При виділенні рівнів готовності майбутніх педагогів до творчості дослідницькі підходи можна поділити на дві групи: перший визначає рівні творчої професійної діяльності досвідчених педагогів (Ю. Бабанський, В. Загвязинський), а другий – рівні прояву педагогічної

творчості всіх викладачів, які прагнуть до творчості (В.Кан-Калик, Н.Кузьміна, С.Сисоєва, І. Раченко).

Для підтвердження теоретичних аспектів проблеми формування творчості викладача ми пропонуємо авторську діагностичну методику для експериментальної перевірки рівнів готовності майбутніх педагогів вищої школи до творчої діяльності. Для розробки діагностичної методики було використано пропозиції вчених В. Загвязинського, С. Сисоєвої, В. Кан-Калика, Н. Нікандрова та Л.М. Лузіної.

Оскільки основними характеристиками готовності студентів до педагогічної творчості у процесі професійної діяльності є формування позитивної мотивації, оволодіння ними психолого-педагогічними знаннями, уміннями і навичками, формами і методами творчого розвитку, усвідомлене вивчення новітніх педагогічних технологій, передового педагогічного досвіду своїх колег, то критеріями формування готовності майбутніх викладачів до творчості у процесі професійної діяльності вважатимемо мотиваційний, організаційний та операційно-діяльнісний.

До змістовних характеристик зазначених критеріїв віднесено:

- 1) **мотиваційний критерій** передбачає наявність у студентів високого рівня мотивації до педагогічної творчості, сформованість позитивних мотивів, відображає наявність прояву необхідних та спеціальних знань для реалізації творчої діяльності;
- 2) **організаційний критерій** передбачає наявність умінь та навичок, які дозволяють студенту використовувати особистісно-орієнтовані педагогічні технології у навчально-виховному процесі, аналізувати рівень власної готовності до творчої діяльності, характеризує майбутнього викладача з точки зору його вміння самостійно використовувати знання;
- 3) **операційно-діяльнісний критерій** включає професійну спрямованість та наявність особистісних якостей, що характеризують придатність майбутнього педагога до творчої діяльності [10, с. 47].

До показників сформованості останнього критерію як результату творчості можна зарахувати: уміння творчо працювати з навчальними підручниками, посібниками та періодичними виданнями; уміння знаходити необхідну інформацію в мережі Інтернет і творчо їх переробляти; уміння готувати наукові статті, інформаційні повідомлення, лекції і семінарські заняття з використанням активних,

інтерактивних, проблемних методів навчання; уміння здійснювати педагогічні дослідження, використовуючи низку теоретичних та емпіричних методів; уміння знаходити швидко і неординарне вирішення педагогічних задач; володіння інтуїцією і готовність до імпровізації у навчально-виховній діяльності.

На основі визначених критеріїв та показників, а також, беручи до уваги доробки Л.М. Лузіної [13], виокремимо рівні готовності майбутніх викладачів до творчої діяльності: *високий, середній і низький*.

I рівень (низький): майбутній викладач використовує переважно традиційні форми і методи роботи, творча діяльність не має систематичного характеру; студенти не усвідомлюють значення педагогічної творчості у процесі навчання та в майбутній професійній діяльності, у них відсутня позитивна мотивація до здійснення творчої діяльності; взаємодія з групою відбувається за традиційним алгоритмом класичного семінару або традиційної лекції, він володіє здебільшого репродуктивними методами; студент не готовий імпровізувати в незручних для нього змінних умовах навчально-виховного процесу, він не готовий нестандартно, оригінально вирішувати постійно виникаючі педагогічні завдання.

II рівень (середній) – студенти усвідомлюють значення педагогічної творчості у процесі навчання та в майбутній професійній діяльності, однак здебільшого керуються мотивами, що пов'язані з бажанням здобути хорошу освіту, мати хороші успіхи у навчанні; творчість тут виявляється на рівні доцільного вибору і вдалої переробки вже існуючої методики і досвіду навчання; у студента загалом формується система науково-педагогічних знань, умінь та навичок, які дозволяють в цілому успішно здійснювати викладання, приймати правильні рішення; однак, студенту ще складно імпровізувати в незручних для нього змінних умовах навчально-виховного процесу, він зазнає труднощів у прийнятті нестандартних, оригінальних рішень під час постійно виникаючих педагогічних завдань; разом з тим, студент демонструє у своїй діяльності готовність до педагогічної творчості.

III рівень (високий) – студенти чітко усвідомлюють значення педагогічної творчості у процесі навчання та в майбутній професійній діяльності, у них сформована позитивна мотивація до здійснення творчої діяльності; майбутній педагог використовує активні й інтерактивні, творчі та проблемні методи навчальної діяльності; студент демонструє повну самостійність у створенні власного продукту творчості (навчальної, виховної, наукової); демонструє як уміння

творчо переробляти вже існуючі здобутки інших, узагальнюючі професійні уміння, так і якісно нові підходи і форми роботи з аудиторією, в подачі матеріалу, в методах; творча індивідуальність виявляється у власному творчому стилі під час навчально-виховної діяльності; педагогічна творча діяльність здійснюється систематично.

Визначені критерії і рівні готовності майбутніх викладачів до творчої діяльності дозволили нам розробити діагностичну методику, яка відповідно до критеріїв складається з 3 блоків тестових завдань:

- **мотиваційного** щодо виявлення рівня мотивації до педагогічної творчості;

- **організаційного** щодо виявлення організаційних і самоорганізаційних умінь та навичок до творчої діяльності;

- **операційно-діяльнісного** щодо виявлення творчо-діяльнісних особистісних і професійних якостей, що характеризують придатність майбутнього педагога до творчої діяльності.

Дана діагностична методика була експериментально перевірена у подальшій роботі під час педагогічної практики.

В діагностиці прийняло участь 45 студентів початкових курсів (1-2) педагогічних спеціальностей СНУ ім. Володимира Даля. Результати продемонстрували, що більшість студентів початкових курсів не готові до творчої педагогічної діяльності, не усвідомлюють її необхідність, не вмотивовані на неї і не мають певних творчих здібностей. За результатами опитування, 28 з опитаних майбутніх викладачів мають I рівень (низький) готовності до творчої діяльності, що складає 62%; 11 – II рівень (середній), що складає 25% та 6 – III рівень (високий), що складає 13%.

Визначені психолого-педагогічні умови, отримані результати діагностичної методики дозволили нам визначити ефективні шляхи підготовки майбутніх фахівців до педагогічної творчості.

Для створення методики формування творчості майбутніх викладачів пропонується використовувати разом із традиційними і *нетрадиційні форми* організації роботи зі студентами, до яких відносимо:

- методичні об'єднання нетрадиційної форми організації;
- робота проблемних груп;
- засідання круглого столу;
- дискусії;
- ділові ігри;
- тренінги;

– творчі лабораторії.

Важливою передумовою формування творчих умінь та навичок у студентів є організація творчого процесу на заняттях і залучення їх до активної участі в ньому; ефективність формування творчих умінь і навичок забезпечуються комплексним підходом до вирішення цієї проблеми через залучення студентів до різних форм організації навчального процесу.

У зв'язку з цим ми перевірили розроблену методику формувального експерименту педагогічної творчості викладача вищої школи, під час розробки якої було враховано, що готовність майбутнього викладача до педагогічної творчої діяльності містить мотиваційний, організаційний та операційно-діяльнісний компоненти.

Складність та неоднозначність предмету дослідження, який містить вищезазначені компоненти, зумовили вибір методів. Розроблена тест-анкета «Самооцінка рівня готовності майбутніх викладачів до педагогічної творчості» надала нам змогу умовно розподілити майбутніх викладачів ВНЗ по рівнях сформованості творчих здібностей та умінь, а величезна кількість періодично виникаючих нестандартних проблем, з одного боку, і вічне прагнення людини до інновацій, з іншого, пояснюють вибір методів активізації творчого мислення.

Впровадження методики формування педагогічної творчості майбутніх викладачів вищої школи ми здійснювали в 3 етапи.

На **першому етапі** організували такі форми роботи:

1. Тренінгове заняття «Я роблю це так...» -- для формування впевненості студентів у правильному виборі професії, підвищення позитивної мотивації до здійснення творчої діяльності, стимулювання бажання підвищувати свій професійний рівень, активізування творчого потенціалу кожного майбутнього викладача.

2. Ділова гра «Поговоримо про толерантність». Метою запропонованої гри є: розкриття поняття «толерантність», «толерантна особистість»; визначення межі своєї толерантності; розвиток адекватної самооцінки, вміння аналізувати, приймати рішення; розвиток професійної самосвідомості, вміння коректно спілкуватися з одногрупниками.

3. Лекції, на яких аргументується і мотивується тема, чітко визначається мета і завдання, дається історіографія, використовуються різні рівні проблемного навчання, до структури яких входять елементи дослідницької роботи, розкриваються сучасні підходи і концепції,

використовується досвід роботи кращих викладачів ВНЗ, визначаються перспективи розвитку вищої школи і педагогіки, здійснюються міжпредметні і внутрішньопредметні зв'язки. На таких лекціях необхідно створити атмосферу наукового пошуку, організувати дискусію, у процесі якої розвивається творчий потенціал її учасників, образне і продуктивне мислення, творча уява, мовлення.

4. Семінарські і лабораторно-практичні заняття для розвитку творчого потенціалу студентів, на яких пропонуються творчі завдання різних рівнів складності: презентація власно створених книг-розробок, створення і вирішення педагогічних ситуацій, представлення передового педагогічного досвіду у вигляді електронних презентацій.

На другому етапі запропонували:

1. Тренінг «Від розвитку творчих здібностей майбутнього педагога до формування креативності», метою якого є: сформулювати в учасників тренінгу уявлення про креативність, її роль у житті людини, шляхи формування і розвитку; допомогти кожному учаснику тренінгу усвідомити креативність у собі і необхідність її розвитку; усвідомити перешкоди прояву креативності і шляхи її подолань.

2. Семінар-практикум «Майстерня креативу». В даному заході використовуються методи оптимізації накопичення та структурування знань, схеми збору та аналізу попередньої інформації, теорія рішення винахідницьких задач. Семінар складається з набору ігор та вправ для активізації творчої активності його учасників, а саме:

- вправа «Визначення понять»;
- вправа «Швидкі асоціації»;
- вправа «Пошук спільних ознак»;
- вправа «Флешбоун»;
- інтерактивна гра «Системний оператор».

3. Ділова гра «Мистецький суд», метою якої є активізація творчого потенціалу учасників ділової гри; створення сприятливої атмосфери для невимушеного обміну думками; розгляд проблеми впливу творів мистецтва на розвиток творчого потенціалу студентів та визначення шляхів поліпшення роботи з даної проблеми.

4. Теоретичний семінар «Педагогічна піраміда знань». Мета семінару: наочно показати студентам, що практика міцно тримається на теорії та народній педагогіці; перевірити розуміння студентами понять «мораль» і «етика», «теорія» і «практика», «народна педагогіка»; повторити завдання морально-етичного виховання на сучасному етапі, основні методи, прийоми та форми роботи, які використовують

викладачі для здійснення цих завдань; формувати вміння працювати з літературою та іншими джерелами, відшукуючи новинки, інновації на задану тематику. Розвивати творчу активність, толерантність, креативність.

На **третьому етапі** було залучено студентів до самостійної розробки і проведення традиційних і нестандартних занять з використання різних форм роботи (на вибір студента), активних та інтерактивних методів; до інсценізації віршів, уривків творів, картин; організовано ток-шоу, створена власна творча лабораторія.

Для виявлення ефективності розробленої нами методики формування педагогічної творчості майбутнього викладача було запропоновано студентам повторно прийняти участь в опитуванні щодо виявлення їх рівня готовності до творчої діяльності і отримали показники, що свідчать про позитивну динаміку, а саме: I рівень (низький) – 17%, II рівень (середній) – 57%, III рівень (високий) – 26% опитаних.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підводячи підсумок, слід зазначити, що педагогічна творчість викладача складна та багатогранна діяльність, яка може формуватися за наявності ряду факторів, носить мотиваційний характер і потребує певних підходів, комплексу заходів та специфічних умов, і саме педагогічна творчість – є запорукою як успішної діяльності самого викладача, так і становлення особистості вихованця.

Доведено, що творчість у педагогічній практиці проявляється: в ефективному, доцільному використанні кимось створеного досвіду в нових умовах; в удосконаленні традиційних форм і методів відповідно до нових завдань; в освоєнні наукових і методичних розробок і їх творчій переробці; в умінні використовувати інтуїцію і імпровізувати; в умінні прогнозувати, планувати і фантазувати; в умінні розвивати ідеї і бачити варіанти їх вирішення; виявляти нові закономірності навчання і виховання; в умінні вести експериментальну, дослідницьку роботу; в умінні швидко і оригінально вирішувати постійно виникаючі педагогічні завдання тощо.

Творчість – необхідна умова становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку і розкриття як особистості, бо саме педагог творить нову особистість, яка житиме в суспільстві, стане його невід'ємною часткою.

Проблема формування творчої особистості педагога, розвитку його творчої діяльності сьогодні повною мірою не вирішена. На

сучасному етапі актуалізуються пошуки нових моделей організації навчального процесу у ВНЗ, спрямованих на досягнення максимального розвиваючого ефекту у процесі становлення особистості майбутнього викладача та реалізацію його творчого потенціалу.

Література

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань, 1988. – 228 с.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 378 с.
3. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл. – К., 1994. – 384 с.
4. Бердяев Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии) / Н.А. Бердяев. – М.: Международные отношения, 1990. – 306 с.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 94 с.
6. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М.: Просвещение, 1986. – 272 с.
7. Даниленко Л. І. Формування та розвиток творчого потенціалу педколективу / Л. І. Даниленко // Рідна школа. –1996. – № 10. – С. 28 – 32.
8. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
9. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
10. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество учителя / В. А. Кан - Калик, Н. Д. Никандров. – М., 1987. – 159 с.
11. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л., 1970. – 127 с.
12. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
13. Лузина Л. М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педвузе / Л. М. Лузина. – Ташкент, 1986. – 265 с.
14. Поташник М. М. Педагогическое творчество / М. М. Поташник. – К., 1988. – 60 с.
15. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – К.: Каравела, 2012. – 328 с.
16. Сисоева С. О. Основы педагогической творчости вчителя / Сисоева С. О. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112 с.
17. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В.А. Сухомлинский. – К.: Рад.шк.,1984.-254 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ

С. С. Рашидова, Е. В. Клименко

Статья посвящена практическим аспектам формирования творческой, активной личности современного педагога; рассмотрены психолого-педагогические условия развития педагогического творчества у студентов педагогических специальностей; предложена методика формирования готовности к педагогическому творчеству будущего преподавателя; доказано, что творческая деятельность является важным условием развития педагогов.

Ключевые слова: педагогическое творчество, творческая личность, творческая деятельность, самореализация, будущий преподаватель.

FORMATION OF READINESS OF THE FUTURE TEACHERS TO PEDAGOGICAL CREATIVITY

S. S. Rashydova, E.V. Klimenko

The article deals with the practical aspects of forming of creative and active personality of a modern teacher; the psychological and pedagogical conditions of development of teachers have been examined; methods of forming of readiness to pedagogical work of the teacher of higher school has been offered; it is proved that creative activity is the important condition of teachers' development.

Keywords: pedagogical creative work, creative personality, creative activity, self-realization, future teacher.

Рашидова Світлана Станіславівна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Сєверодонецьк, Україна). E-mail: svetlana101068@gmail.com.

Rashydova Svitlana Stanislavivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogics of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine). E-mail: svetlana101068@gmail.com

Клименко Олена Вікторівна – магістрант на здобуття кваліфікації педагог вищої освіти Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, завідувач КЗ «Лисичанський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №1 «Шпачок» (м. Сєверодонецьк, Україна). E-mail: lusya4571@gmail.com

Klymenko Olena Viktorivna – Undegraduate for acquiring of qualification of a Teacher of the Higher Education of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Head of the Communal Establishment "Lysychansk Preschool Educational Establishment (Day Care Center) №1 "Shpachok" (Severodonetsk, Ukraine). E-mail: lusya4571@gmail.com

УДК 37.012

КУЛЬТУРНО-ЕСТЕТИЧНИЙ ПРОСТІР НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ (ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ)

В. В. Сізов

У статті розглядаються питання сутнісної характеристики поняття «культурно-естетичний простір ВНЗ». Представлено порівняльну характеристику понять «середовище», «простір», систему їх взаємозв'язку. Пропонується сутнісне визначення поняття «культурно-естетичний простір ВНЗ». Естетика розглядається як основа виховної парадигми ВНЗ. Визначено актуальність формування культурно-естетичного простору як системи формування духовної особистості.

Ключові слова: культурно-естетичний простір, педагогічне середовище, педагогічний простір.

Формулювання проблеми в загальному вигляді. Проблема формування духовності особистості є кінцевою метою будь-якої педагогічної моделі. На кожному новому етапі розвитку суспільства ця мета набуває нових особливостей та потребує нових технологій та моделей виховання. На сьогоднішній день у цьому контексті зберігається проблема визначення універсального засобу, за допомогою якого можливо створювати виховну парадигму в педагогічній сфері. При цьому мова йде про деякі фундаментальні, універсальні поняття, що не повинні торкатися питання релігійного, політичного чи іншого характеру соціальної діяльності, здатної виступати в ролі дисфункції суспільного розвитку і педагогічної діяльності. Універсальним фактором у цій ситуації може бути естетика як категорія філософська, культурологічна, ідеологічна і, як наслідок, категорія педагогічна, але в більш глибокому і широкому розумінні цього слова, де естетичні цінності виступатимуть як основа духовних цінностей. Оскільки ми розглядаємо естетику як соціальний елемент функціонування суспільства, то культурологічний зміст естетики буде більш природнім. Сполучення категорій «культура» та «естетика» в теорії і практиці педагогіки сьогодні набуває особливої актуальності. Названі категорії тісно переплітаються (або вступають у протиріччя) з категоріями:

«глобалізація», «національний менталітет», «традиції», національна культура» (тема культурної відповідності за К. Ушинським) і т.д. Звідси – проблема педагогізації категорій «культура» та «естетика» сьогодні набуває нового значення.

Відомо, що будь-яка педагогічна модель буде ефективною лише в умовах комплексного, системного застосування, яка враховує особливості навчального закладу у певний час, на конкретній території, певні суб'єктивні фактори (педагогічні моделі А. Макаренка, В. Сухомлинського, В. Шаталова, Є. Ільїна і т.д. були досить ефективними, однак застосування їх в інших просторово-часових умовах формалізувались і виняткової ефективності не показали). Тому слід відзначити, що сила виховного впливу спрямованого освітнього середовища навчального закладу визначається не лише його кількісними параметрами, але й тим, у якій гармонії, залежності, сукупності, підпорядкуванні вони існують. Звідси, розглядаючи педагогічну модель культурно-естетичного напрямку, необхідно говорити про комплексність застосування певних прийомів і методів виховання.

Саме категорія «простір» («середовище») зможе формувати принцип системності у вирішенні поставлених педагогічних завдань.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. У теперішній час поняття «простір», «середовище» приділяється пильна увага, як з позицій педагогіки, так і – культурології. Однак предметом досліджень спеціалістів в основному є категорії: «освітній простір» (М. Віленський, В. Гінеціанський, В. Конєв, Є. Мещерякова, В. Панов, В. Слободчиков, І. Шендрік та ін.), «освітнє середовище», «культурне середовище», «соціально-культурне середовище» (С. Болдирєва, Н. Селіванова, О. Бондарєвська та ін.). Категорію «середовище» активно стали вивчати в 90-ті роки ХХ ст. Вперше на неї та пов'язане з нею поняття «простір» у соціологічному розумінні дослідники звернули увагу ще у ХІХ столітті.

Методологічний підхід до понять «простір», «соціальний простір», «життєве середовище» представлено в роботах Е. Дюркгейма, Г. Зіммеля, О. Конта, П. Бурдьє, М. Вебера, Е. Парсонса, П. Сорокіна.

У сучасній західній соціології просторовий аналіз розвивали А. Лефлер, Е. Соджа, Р. Ален та ін. Великий внесок у розвиток згаданих категорій внесли С. Барзилов, В. Виноградський, Л. Іонін, Ю. Качанов, А. Філіппов.

У сьогодиншній педагогіці та соціології проблемам соціального та культурно-освітнього середовища у різний час приділяли увагу

М. Шаповал, А. Стогній, М. Чурилов, Ю. Яковенко, Л. Малес, Н. Чібісова, І. Ничипуренко, І. Шедрик, Н. Щіголева та ін.

Про систему культурно-освітнього середовища навчального закладу писали такі вчені, як М. Стельмахович, Д. Тхердівський, А. Мазурович, А. Беляєв, Т. Цвелі, А. Рудницька та ін.

На думку деяких дослідників, цільове середовище навчального закладу є фактором освіти та розвитку особистості, умовою функціонування гуманістично-орієнтованої педагогічної системи, засобом виховання та соціалізації студента (В. Слободчиков [1], Н. Крилова [2], Ю. Мануйлов [3], Л.Редько [4], Є. Лактіонова [5] та ін.). Серед практичних досліджень зацікавлення викликають праці, присвячені вивченню сприйняття освітнього середовища ВНЗ суб'єктами освітнього процесу. Ряд праць розкривають оцінку освітнього середовища ВНЗ за методикою, запропонованою В. Ясвіним [6].

Основне завдання статті – визначити сутнісний зміст поняття «культурно-естетичний простір», звернути увагу науковців до вивчення цієї теми.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній науковій літературі поняття «простір» використовується та трактується достатньо широко у різних сферах педагогічної та соціальної діяльності: «соціальний простір», «соціально-культурне середовище», «педагогічний простір», «культурно-освітнє середовище» і т.д. Кожне з цих понять має свій зміст. Крім того, в науковій літературі ще більш широко застосовується поняття «середовище» як синонім до слова «простір».

Незважаючи на те, що ці поняття дуже близькі та взаємообумовлені, вони не тотожні. Логічно трактувати поняття «простір» та «середовище» (в педагогічному сенсі) таким чином, що поняття «простір» – явище більш широке, яке охоплює єдиний комплекс соціальної взаємодії особистості та соціальної групи, що виходять за межі навчального закладу, що охоплює елементи культурології, менталітету, ідеології, економічних відносин, правил та традицій і т.д. У той час, як «середовище» може бути елементом, складовою «простору», позиціонується як поняття більш вузьке і тому, у більшій мірі, містить в собі конкретне, цільове призначення («культурне середовище», «освітнє середовище», «естетичне середовище»). При цьому слід відзначити, що обидва ці поняття мають суб'єктивний характер, адже вони можуть бути піддані змінам та

утворювати різноманіття виховних цілей і завдань. Проте було би правомірним розглядати ці поняття з позицій двох рівнів: макрорівень та мікрорівень. Тому і «простір», і «середовище» можуть бути на рівні міні-системи (наприклад, естетичне середовище навчального закладу або на рівні макросистеми – естетичний простір суспільства). Між тим існують інші погляди на зміст двох понять [7].

І буде закономірно розглядати поняття «культурно-естетичний простір» навчального закладу з позиції макрорівня, де те чи інше середовище є елементом цільового простору. Наприклад, культурно-естетичний простір ВНЗ – сукупність середовищ: навчального, виховного, культурного, особистісного спілкування і т.д. Тому, характеризуючи поняття «простір» та «середовище», необхідно спиратися на структуру, складові кожної з категорій. Це тим більше необхідно робити тому, що поняття «простір» та «середовище» є системними.

У різних моделях, присвячених дослідженню культури та естетики, проблематика їх просторової організації практично відсутня. У зв'язку з тим, що культурно-естетичний простір охоплює феномени «культура» та «естетика», то і в дослідженні культурно-естетичного простору використовувались основні підходи та концепції культури, які сформувались у сучасній теорії. Серед них – теоретичні роботи В. Біблера, М. Бахтіна, Л. Виготського, Н. Чавчавадзе та ін.

Другу групу утворюють фундаментальні роботи, присвячені проблемам естетичного виховання молоді (Д. Кабалевський [8], Г. Шевченко [9], Н. Миропольська [10], І. Зязюн [11], Л. Масол [12] і т.д.). Викладені в них концепції, ідеї дозволяють зрозуміти фундаментальні засади культури, естетичного виховання, ціннісні орієнтації людини як суб'єкта та носія духовності.

Очевидно, що культурно-естетичний простір навчального закладу – це складний соціально-педагогічний механізм, що охоплює всі сфери діяльності ВНЗ. Питання системності та комплексності виховної системи (середовища, простору, моделі) стверджуються багатьма авторами та є очевидними [13, с.60].

Умовно можна виділити деякі структурні елементи культурно-естетичного простору ВНЗ (вони не можуть бути абсолютно універсальними, кожен навчальний заклад має свої специфічні риси, що традиційно сформувались та реалізувались у сукупності «середовищ»):

– ідейно-світоглядне середовище: культурно-естетичної парадигми навчального закладу, усталені культурно-естетичні традиції та правила ВНЗ;

– матеріальне середовище: естетика архітектури, аудиторій, естетична організація життєвого простору студентів і т.д.;

– навчальне середовище: модель навчання та виховання;

– комунікативне середовище: естетизація моделі спілкування учасників навчального процесу;

– моральне середовище ВНЗ;

– психологічне середовище ВНЗ;

– знаково-символічне середовище навчального закладу.

Обов'язкова умова формування (моделювання), функціонування культурно-естетичного простору – дотримання педагогічного принципу культурної відповідності у змісті його елементів (К. Ушинський).

Висновки. Проблема дослідження демонструє, що культурно-естетичний простір ВНЗ як сукупність цінностей та зразків духовного виховання є джерелом розвитку особистості. Це особливим чином організоване соціокультурне та педагогічне середовище, що стимулює духовний розвиток та саморозвиток кожного охопленого ним індивіда, це система умов для особистісного та творчого розвитку студентів та викладачів – усіх суб'єктів освітнього процесу, це середовище розвитку та виховання особистості.

Становлення особистості молодшої людини відбувається не просто шляхом прийняття стереотипів суспільної свідомості, а шляхом свідомого вибору способів досягнення мети, вибору певних цінностей і норм. І тому такими необхідними є для індивіда внутрішні духовно-моральні засади, які допомагають усвідомити та протистояти негативним явищам. Таким чином, можна зробити висновок про те, що культурно-естетичний простір навчального закладу – це система усталених соціальних відносин, яка виконує визначені соціальні завдання, педагогічні функції та виховні цілі, а також має набір інструментів для їх реалізації і є системою, що спирається на ціннісні категорії культури та естетики.

Наступним етапом нашого педагогічного дослідження буде розробка форм моделювання та експертизи культурно-естетичного простору ВНЗ.

Література

1. Слободчиков В. И. Ключевые категории мышления профессионального педагога: введение в антропологию образования / В. И. Слободчиков, С. М.Зверев. - Москва : Изд-во Спутник+, 2013. - 105 с.
2. Крылова Н.Б. Культурология образования /Н.Б. Крылова. - М.: Народное образование, 2000. - 272 с.
3. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. //Педагогика, 2000, №7,- С. 36-41.
4. Редько Л.Л. Антропологические особенности педагогической профессии как основа стандартов подготовки педагога для новой школы: Материалы X Междунар. науч.-практ. Конф /Л.Л. Редько. — Ставрополь: Бюро новостей, 2013. — Ч.2. — 357 с.
5. Лактионова Е. Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: автореф. дис. на соискание ученой степени доктора психологических наук: спец.: 19.00.07 – педагогическая психология / Е. Б. Лактионова – СПб, 2013. – 45 с.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
7. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование /И.Г. Шендрик. - М.: АПКИПРО, 2003. – 156 с.
8. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / КабалевскийД. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
9. Шевченко Г.П. Естетизація навчального процесу у вищій школі / Г.П.Шевченко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, ІЗМН-СДП, 1998. - № 4. – с.3-6.
10. Миропольська Н.Є. До проблеми виховання духовності особистості / Н.Є. Миропольська // Духовність особистості: методологія, теорія і практика.- Луганськ, 2006. - № 1 (14). – С. 169 - 175.
11. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. - 302 с.
12. Масол Л.М. Художественное восприятие: аспект пропедевтики / Масол Л.М. – Луганск – СПб, 1996.
13. Лучанінова О.П. Модель виховної системи вищої школи: теоретичний аспект: Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць /Гол.редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 4 (67). – Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015.– С. 54–63.

КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

В.В. Сизов

В статье рассматриваются вопросы сущностной характеристики понятия «культурно-эстетическое пространство ВНЗ». Дается сравнительная характеристика понятий «среда», «пространство», система их взаимосвязи. Предлагается сущностное определение понятия «культурно-эстетическое пространство ВНЗ». Эстетика рассматривается как основа воспитательной парадигмы ВНЗ. Определяется актуальность формирования культурно-эстетического пространства как системы формирования духовной личности.

Ключевые слова: культурно-эстетическое пространство, педагогическая среда, педагогическое пространство.

THE CULTURAL AND AESTHETIC ENVIRONMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION AS PEDAGOGICAL CATEGORY (PROBLEM STATEMENT)

V.V. Sizov

The questions of intrinsic characteristic of the term «cultural and aesthetic environment» in high school are considered in the article. The comparative characteristic of the terms «environment» and «surroundings» and the system of their close connection are represented. The essential definition of the term «cultural and aesthetic environment» of higher educational institution is offered. The aesthetic is regarded as the basis of high school educational paradigm. The actuality of cultural and aesthetic environment formation as the system of formation of moral personality is determined.

Key words: cultural and aesthetic environment, pedagogical environment, pedagogical surroundings.

Сизов Віталій Валерійович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальних дисциплін Дніпропетровської академії музики ім. М. Глінки (Україна). E-mail: rimma.sizova@gmail.com.

Sizov Vitaly Valeriyovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Social Disciplines Department of Mikhail Glinka Dnipropetrovsk Academy of Music (Ukraine). E-mail: rimma.sizova@gmail.com.

UDC 373.033 (4-01)

ECOLOGICAL AND AESTHETIC CULTURE OF STUDYING YOUNG PEOPLE: HISTORICAL ASPECT

Y. A. Slavskaya

The article considers the conditions, under which the emergence and development of eco- aesthetic education was initiated, have been elicited in the second half of the XX - early XXI centuries. There was made historical - educational analysis of tendencies in school ecological-aesthetic education, major stages of its development. There was made scientific-theoretical argumentation of modern paradigm of ecological-aesthetic education of youth. Based on systematic analysis there were revealed common tendencies in determination of theoretical-

Key words: *ecological and aesthetic culture, ecological and aesthetic education, sustainable development. methodological bases of ecological-aesthetic education of youth.*

Problem statement. The ecological culture development of broad sections of the population is a generally accepted dominant in the modern environmental movement of different countries. Thereby, the ecological and aesthetic imperatives, implementing an ennobling effect on a person, educating the person in the spirit of humanistic ideals and values and inculcating a sense of responsibility for decisions relating to the environment, have special importance. At the same time, the main emphasis is on a family and schools, where most children and youth get training for life. There are all favorable conditions for long-term pedagogical influence on the younger generation in the spirit of modern eco-aesthetic paradigm there. But today, an urgent problem is the development and formation of characters with eco-centric consciousness. This problem is being solved by experts in special centers of moral development and character formation.

The research object is the theory and practice of youth ecological and aesthetic upbringing.

The research subject is common tendencies of ecological and aesthetic upbringing, their actualization in the educational process.

Recent research analysis. "Environmental education" is a quite common term in the foreign and domestic literature. It includes all principles of eco-aesthetic upbringing and education. It's based on a conscious and

continuous process of knowledge accumulating about the natural environment in the course of our life. The central aim of the process is awareness by the person of the living environment key features, the attitude towards nature, due to we seek to the nature preservation and environment to ensure the existence of the human race, now and hereafter [1, p.128].

According to the results of scientific researches in the field of eco-aesthetic education [2, p.111], we can draw a conclusion that there is no direct correlation between the volume of environmental knowledge and consistent character formation. One main reason for low efficiency of the traditional eco-aesthetic educational system, we believe, is the contradiction between extra mental, negative and indifferent attitude to the world of nature, low level of ecological and aesthetical manners, and the necessity of new relationships between the nature and all humanity. That's why nowadays we should solve a problem of forming the ability to assess and predict the effect of human activity on the environment and take measures for the environment and human enhancement. And there are two different ways to solve the problem.

Problem definition: The purpose of the work is a status analysis of the theory and methods, a common tendencies definition in the development of eco-aesthetic education, a generalization of practical knowledge in training of the young generation to solve ecological problems. Due to this knowledge we could improve the corresponding branch of pedagogical theory and practice.

Research development. Social ecology, as an independent discipline, was introduced in some universities all over the world. It is based on a systems approach to all social and ecological problems. Its main methodological assumptions are based on the fact that the concept of total power over the nature is fallacious. The damage from the impact of human activity on the natural environment is a blow to humanity at the same time. Thus, we have a question about the level of ecological culture, one of the most important spiritually and morality indicator for individuals and society.

At the same time, the theory and practice of teaching showed that eco-aesthetic education had three orientations:

- learning and development natural-scientific and technical knowledge of society-nature interactions;
- development of environmental consciousness and formation of a valuable attitude to the world and nature;
- development of the necessity to contact with nature, ability and desire for keeping and increasing its treasures.

The ecological and aesthetical upbringing research has been being actualized since the late 70s of the 20th century. Among progressive tendencies we could mention about next ones:

- detection interdisciplinary principals and complex problem-solving of the nature protection;
- correlation of theoretical knowledge and practical activities for the nature protection;
- discussing all ecological problems not only in fundamental, but also in special summarizing topics and integrated courses that reveal the interaction of society and nature;
- combination of lectures with direct environment contacts by way of excursions, ecological practical training sessions, field camps;
- usage of problem methods of training by way of role-playing games, ecological clubs and extra class work.

The aim, objectives and a content of the educational activities for the protection of the natural environment were defined in the 70's and 80's of the 20th century. And the concept of ecological and aesthetical education was made as consistent with those principles [2, p.121].

As the starting points of eco-aesthetical education were found:

- actualization of ecological relationships in the system of social ones and driving individuals to responsible attitude to nature according to moral and Law principles of nature management;
- responsibility for nature protection as a goal and the result of environmental education defined as a new branch of pedagogy in pre-primary schools, secondary schools, universities and other educational institutions in the beginning of the 80s of the 20th century;
- provision of eco-aesthetic education as a national policy.
- creation and development of ecological and aesthetical education as a result of the necessity to revise all out-dated concepts and ideas about the inexhaustibility of the natural resources and the unlimited possibilities of the biosphere to self-healing and self-purification, to overcome the exploitative treatment of nature connected with the neglect of social needs and future state of nature;
- definition of subsystems of eco-aesthetic education in secondary schools: an eco-aesthetic education in the study of individual school subjects, on an interdisciplinary level, in a process of in-depth and differentiated learning, in after-hour and extra-curricular activities; principles of ecological and aesthetic education.

Scholars consider that the common task of eco-aesthetic education is the molding of individual's eco-centric consciousness. It is specified at the level of the three main sub-tasks of environmental education:

1. The formation of adequate ecological concepts.
2. The formation of attitudes toward nature.
3. The formation of a special abilities and skills (technology)system to interact with nature.

It was established that most theoretical principles of eco-aesthetic education and upbringing are common to many countries, but their level of organization and practical adoption is determined by the social and environmental conditions of each country.

Ecological and aesthetic education is defined as the process of forming a personal-oriented ecological and aesthetic breeding of the person, who realizes the purpose and functions of environmental activities.

In the context of our research, the outlined tasks must be accented on development of positive motivation to the studies, by including to cognitive and practical nature protection activity of schoolboys (Fig.1).

It's showed, that the terms "eco-aesthetic upbringing" and "eco-aesthetic breeding" are interrelated and allow to find out next indicators of ecological and aesthetic education:

- the ability to realize the spiritual values and tangible asset of nature for society as a and individuals;
- the level of acquirement of all key concepts, laws, principles and scientific facts to determine the optimum effect on the environment in the course of human activities and everyday life;
- the level of practical knowledge and skills accumulation to estimate the impact of human activities;
- the ability to provide for the possible consequences of our actions and prevent negative effects on the environment in all kinds of activities;
- the active practice need to improve the state of the environment and the promote modern nature protection ideas;
- the ability to analyze the environmental situation.

We believe that after the solving of environmental education sub problems, we should proceed to the next stage of environmental education: the formation of creeds in the necessity of environmental activities based on stable knowledge.

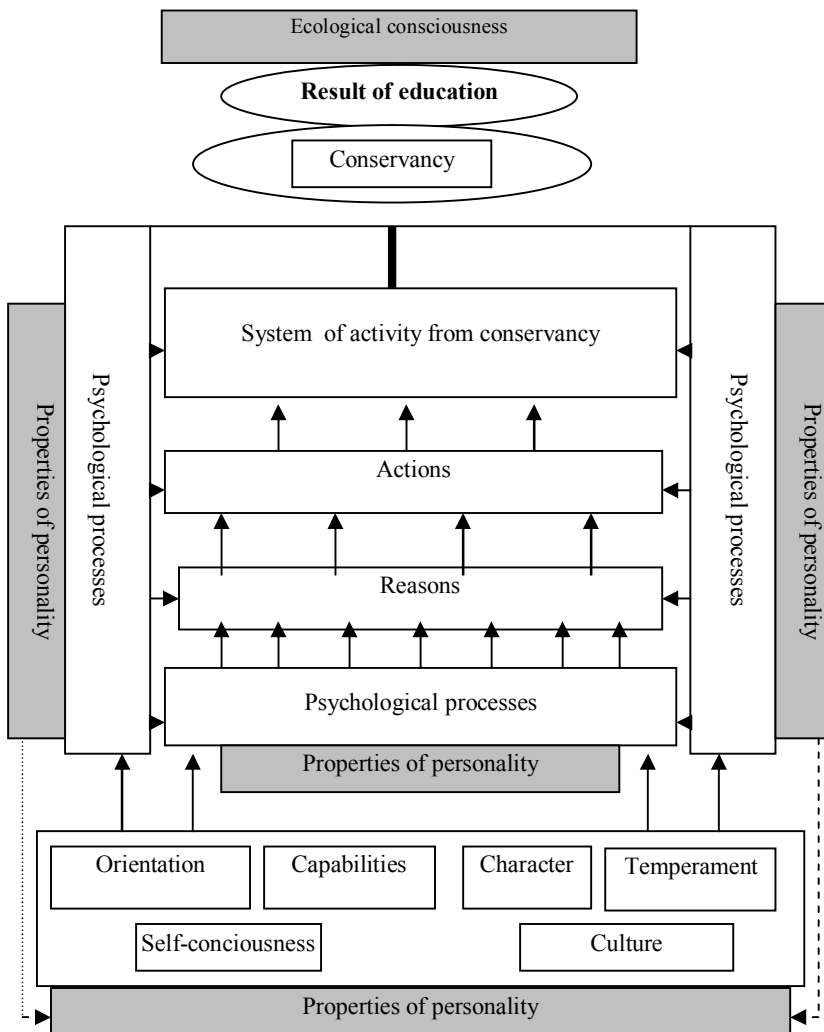


Fig. 1. Model of ecological and aesthetic education of personality

References

1. Slavskaya Y.A. (2013). Aesthetics behavior: theory, methodology, practice / V.V. Sizov, Y. A. Slavskaya. - [Monograph]. - Dnepropetrovsk, 2013. 235 p.
2. Chervonetsky V.V. (2007). General tendencies of the school education development in the Euro-Atlantic region in the second half of the 20th - early 21st centuries: Dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / Chervonetsky V. V. - Lugansk. 489 p.

**ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ:
ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ****Я.А. Славська**

У статті розглянуто умови, в яких відбувався розвиток еколого-естетичної культури учнівської молоді у другій половині XX – на початку XXI століття. Проаналізовано тенденції шкільної екологічної освіти, визначено основні етапи її розвитку; науково обґрунтовано сучасну парадигму еколого-естетичного виховання молоді. Виявлено загальні тенденції у визначенні теоретико-методологічних засад еколого-естетичного виховання молоді.

Ключові слова: еколого-естетична культура, еколого-естетичне виховання, сталий розвиток.

**ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧАЩЕЙСЯ
МОЛОДЕЖИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ****Я.А. Славская**

В статье рассмотрены условия, в которых осуществлялось развитие эколого-эстетической культуры учащейся молодежи во второй половине XX – начале XXI века. Осуществлен педагогический анализ тенденций школьного экологического образования, определены основные этапы его развития; осуществлено научно-теоретическое обоснование современной парадигмы эколого-эстетического воспитания молодежи. Выявлены общие тенденции в определении теоретико-методологических основ эколого-эстетического воспитания молодежи.

Ключевые слова: эколого-эстетическая культура, эколого-эстетическое образование, устойчивое развитие.

Славська Яніна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Дніпропетровської Академії музики ім. М. Глінки (м. Дніпро, Україна). E-mail: shevyakovy@inbox.ru.

Slavskaya Yanina Anatoliyina – Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher of the Department of Social Humanitarian Disciplines of Mikhail Glinka Dnepropetrovsk Academy of Music. E-mail: shevyakovy@inbox.ru.

УДК 37.015.311:316.72 – 043.5:37.091.12:378

СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК КЛЮЧОВИЙ МЕХАНІЗМ ВЗАЄМОДІЇ ЛЮДИНИ ЗІ СВІТОМ

А. К. Солодка

У статті на основі порівняльного аналізу монологічного і діалогічного типів смисложиттєвої орієнтації особистості встановлюється взаємозв'язок між настановчими утвореннями особистості і її способом життя, що дозволяє осмислити смисложиттєву орієнтацію в єдності її духовно-світоглядного і предметно-практичного блоків. Виділення основних параметрів монологічного і діалогічного типів смисложиттєвої орієнтації особистості дає можливість не лише діагностувати сучасні соціокультурні аспекти формування смисложиттєвих орієнтацій особистості, а й побудувати прогностичну модель процесів соціалізації в процесі кроскультурної взаємодії.

Ключові слова: смисложиттєві орієнтації, соціалізація, кроскультурна взаємодія, особистість.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У контексті глобальних світоглядних і методологічних трансформацій, які відбуваються сьогодні у всіх сферах культури, особливої актуальності набувають смисложиттєві питання, пов'язані з вихованням в особистості певного ставлення до навколишньої дійсності, способів взаємодії з нею, знаходження свого місця у просторі культур.

Необхідність налагодження ефективної взаємодії з іншими людьми продиктована такими деструктивними, драматичними тенденціями сьогоdnішнього світу як глобальні міждержавні та міжнаціональні конфлікти із застосуванням військової сили, спалахи релігійної, етнічної та расової нетерпимості, культурний імперіалізм, загроза міжнародного тероризму.

У цьому контексті особливого значення набувають механізми інтерференції особистісних і соціокультурних детермінант, які зумовлюють той або інший результат різноманітних контактів людини з інокультурним середовищем. Дослідження цих механізмів дає можливість різнобічно проаналізувати закономірності складних

процесів взаємовпливу людини і соціокультурних комплексів, у рамках якого протікає її життєдіяльність. Крім того, науковий аналіз позначених проблем дозволяє ініціювати пошук нової моделі взаємодії людини з соціокультурним оточенням в умовах непередбачуваних наслідків взаємодії культур у світі.

Вирішення питання про ефективні способи виживання і відтворення морально здорової людини припускає усебічне осмислення комплексу чинників, що впливають на вироблення оптимальних адаптивних стратегій особистості у рамках сучасної цивілізації. Це дає можливість виявити і проаналізувати кореляційні механізми, сприяючі не лише коригуванню характеру взаємодії людини з культурами, що оточують її, але і формуванню її смисложиттєвих орієнтацій, від яких сьогодні багато в чому залежить як майбутнє суспільства, так і майбутнє самої людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема способів зв'язку між елементами в системі «людина-світ» не втратила своєї актуальності і на сучасному етапі культурно-історичного процесу. У XX столітті осмислення типів ставлення людини до світу, моделей взаємодії найактивніше здійснювалося у рамках таких течій філософської думки як екзистенціалізм (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс, М. Марсель, Х. Ортега-і-Гасет та ін.), персоналізм (М.Бердяєв, Б. Боун, Э. Мун'є, Ж. Лакруа та ін.), філософська антропологія (М. Шелер, А. Гелен, Г. Плеснер, А. Портман та ін.).

Один з можливих підходів до аналізу механізмів взаємодії людини зі світом лежить в площині вивчення структурно-змістовного і функціонального аспектів системи настановчих утворень особистості, за допомогою якої людина вбудовується у своє мінливе культурне оточення. Гіпотези про існування явища, названого згодом соціальною настановою, висловлювалися філософами з незапам'ятних часів. Зокрема, яскравим підтвердженням тому служить праця Ф. Бекона «Новий органон» (1620 р.). Вважається, що саме поняття «настанова» уперше було використано в науці у 1862 році Г. Спенсером. У роботі «Перші принципи» він розвивав ідею про існування духовної настанови (attitude of mind).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У науковій літературі досить широко висвітлювалися психологічний (Л. Ланге, П. Козелев, Г. Мюллер, У. Шуманн, Л. Мартін, А. Брунсвінг, Г. Оллпорт, У. Келлер,

К. Левін, Д. Міллер, Л. Турстон, Д. Узнадзе, А. Прангішвілі, Д. Чарквіані, А. Асмолов та ін.) і соціально-психологічний аспекти (У. Томас, М. Сміт, Дж. Брюнер, М. Шериф, Д. Крич, Ф. Балачі, А. Гринвальд та ін.).

Проте психолого-педагогічний зріз проблеми настановчих утворень особистості як ключового компоненту механізму взаємодії людини зі світом, що припускає усебічне дослідження чинників актуалізації і формування цього механізму в широкому соціокультурному контексті, не отримав ще адекватної сучасним культурним реаліям розробки. Актуальність проблеми і міра її наукової розробленості обумовлюють тему і постановку завдань цієї статті.

Мета статті – виявити і проаналізувати найбільш значимі чинники і соціокультурні детермінанти формування смисложиттєвої орієнтації особистості.

Завдання дослідження: проаналізувати вплив різних моделей світопорядку на способи і характер ставлення людини до світу; дослідити смисложиттєву орієнтацію особистості в якості ключового механізму взаємодії людини зі світом, що забезпечує практичну актуалізацію і соціокультурну реалізацію цієї взаємодії; провести порівняльний аналіз типів смисложиттєвої орієнтації особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У сучасній науковій літературі досить поширеним є широке тлумачення поняття «модель світу», під якою розуміються світоглядні структури, що лежать у фундаменті культури певної історичної епохи. Згідно з цим підходом картина світу структурується через так звані «універсалії культури», серед яких фундаментальними виступають категорії «світ» і «людина». Ці категорії конкретизуються за допомогою сенсів інших універсалій культури, що виражають відношення людини до природи, суспільства, до інших людей і людини до себе.

Якщо провести історико-філософську реконструкцію моделей світу, що домінували на тому або іншому етапі культурно-історичного процесу, можна виділити три основні алгоритми відносно людини з її соціокультурним середовищем.

Перший алгоритм пов'язаний з абсолютизацією середовищного компоненту в системі взаємодії «людина-світ» («середовищноцентрована» модель). Другий – акцентує вищу цінність окремого індивіда в порівнянні зі світом («індивідоцентрована» модель). Третій алгоритм підкреслює нерозривний зв'язок людини зі

світом («людиносередовищна» модель). Він дозволяє здолати іманентну відчуженість людини від світу. Вона є загальною світоглядною настановою перших двох моделей за рахунок постулювання принципів рівноцінності, відкритості стосунків світу і людини в їх взаємозв'язку.

Проблема ставлення людини до світу постає як проблема визначення сенсу людського існування. Тому розгляд виділеної проблематики повинен здійснюватися з опорою на історико-філософську рефлексію питання про сенс життя. В історико-філософській традиції у рамках смисложиттєвої проблематики існували три основні парадигми: «Сенс життя – в самому житті людини»; «Сенс життя – поза життям людини»; «Сенс життя – в самореалізації людини».

Моделі взаємодії людини і світу в їх смисложиттєвій перспективі виражаються в «діалоговій» і «монологічній» стратегіях. Ця світоглядна настанова не лише сприяє формуванню нових уявлень про місце і роль людини у світі, а й прокладає шлях до розуміння раціональності як особливої форми діалогу людини зі світом. Це живий діалог, взаємодія, комунікація, які виступають новим типом раціональності, пов'язаним з виробленням сучасної картини світу.

Діалог необхідно розглядати як явище, що виходить за рамки комунікативно-пізнавальної діяльності. Стосунки «людина і буття», «людина і людина» взаємозв'язані і взаємообумовлені. Ставлення людини до людини є ключовим. Проте, об'єктивне місце людини у світі визначається її повноцінним ставленням до всього у бутті. Діалогічна – суб'єкт-суб'єктна взаємодія припускає рівнозначність взаємодіючих сторін, їх взаємну обумовленість, спрямованість внутрішньої дії в режимі відкритості світу [1].

Засоби зв'язків людини зі світом, що акцентують один з елементів системи («середовищецентрований», «індивідоцентрований») є в структурно-змістовному плані монологічно орієнтованими суб'єкт-об'єктними стосунками. Монологізм розуміється як особливе бачення світу, як світоглядна настанова. Третій тип зв'язку («людиносередовищний») орієнтує на діалог зі світом. Він припускає взаємну додатковість і рівнозначність взаємодіючих сторін.

Діалогічна світоглядна позиція, на наш погляд, сприяє формуванню у людини уявлення про смисложиттєву важливість її залученості в різноманітні «контакти – зустрічі» зі світом. Таким чином, стійкі стосунки людини з навколишньою дійсністю як би

«фіксуються» в структурі особистості, утворюючи вектори смисложиттєвих орієнтацій, а потім реалізуються в практичній життєдіяльності через настановчі утворення монологічного і діалогічного характеру.

Настанови як особливі конструкції багато в чому визначають характер обумовленості взаємозв'язків і взаємовпливу людини і її життєвого середовища. У. Томас і Ф. Знанецкий синтезували поняття соціальної настанови з метою аналізу регулятивів соціально значимої активності індивідів [2]. У рамках західної соціальної психології у вивченні настанов фігурує проблема формування-зміни настанов особистості. У концептуальних схемах таких підходів особлива увага акцентується на виявленні способів і прийомів «імплантації» певного настановчого змісту з урахуванням сутнісних характеристик людського сприйняття і засвоєння інформаційних повідомлень. Д. Узнадзе і його послідовники трактують настанову як цілісну спрямованість суб'єкта на певну активність [3].

Ми поділяємо думку, згідно з якою існують настановчі утворення вищих рівнів, такі, як смислова настанова, ціннісна орієнтація, життєва позиція, світоглядна настанова і соціальна орієнтація. На психологічному рівні аналізу настанови (унітарна настанова) її основною функцією вважається адаптивна: на основі настанови здійснюється оптимізація пристосовної доцільної поведінки індивіда. Соціально-психологічний рівень аналізу (соціальна настанова) відбиває позиціонування настанови в якості найважливішого регулятива соціально значимої активності людини. На соціокультурному рівні функція регуляції хоча і є присутньою, але вже не розглядається в якості первинної. Тут акцентується ідея саморегуляції індивіда, а система настановчих утворень трактується як регулятив процесу реалізації ідивидом його життєвих планів з урахуванням параметрів соціокультурного контексту.

Смисложиттєва орієнтація особистості є орієнтацією *sui generis* – стрижневий елемент усієї ієрархії настановчих утворень особистості. На рівні смисложиттєвої орієнтації особистості суб'єктна мотивація не зводиться до сфери «простих» потреб, тут життя людини і сенс її існування розглядаються в якості чинників, що визначають характер і спрямованість людської активності.

Загальна концепція життя людини, її ставлення до себе і до навколишнього світу, наділення життя певними сенсами і цілями актуалізуються в практичній життєдіяльності через смисложиттєву

орієнтацію особистості, що є настановчим утворенням вищого рівня диспозицій особистості. Вона розглядається нами як ключовий компонент механізму взаємодії людини з її соціокультурним середовищем. У змістовному плані смисложиттєва орієнтація особистості є персоналізованою картиною світу, внутрішнім контекстом особистості.

Тричленна типологія моделей світопорядку і зв'язаних з ними способів ставлення людини до світу дозволяє говорити про три типи світоглядних домінант змісту смисложиттєвої орієнтації особистості: визнання аксиологічного пріоритету середовища, розгляд окремої людини в якості вищої цінності в порівнянні, акцентування цінності взаємодії між людиною і соціокультурним середовищем.

Таким чином, спосіб зв'язку між елементами в системі «людина – світ» констатує світоглядну домінанту змістовного аспекту смисложиттєвої орієнтації особистості.

Смисложиттєва орієнтація особистості реалізується в життєдіяльності індивіда через складну систему опосередкування і виступає механізмом, за допомогою якого людина вбудовується в зовнішнє мінливе середовище, залучається до динамічних процесів знаходження свого місця в культурному просторі.

Соціалізація і кроскультурна взаємодія – основні чинники формування смисложиттєвої орієнтації особистості. Змістовний аспект смисложиттєвої орієнтації особистості формується в процесі соціалізації, яка розглядається, передусім, як процес конструювання картини світу за допомогою оперування смисловою інформацією, що транслюється у вигляді текстів.

Виходячи з розглянутих раніше трьох фундаментальних способів ставлення до світу, виокремимо три моделі соціалізації: «середовищецентровану», «індивідоцентровану» і «людиносередовищну». Зауважимо, що перші дві моделі найбільш поширені в різних культурних контекстах. У рамках «середовищецентрованої» моделі соціалізації вирішується завдання формування адаптованого члена соціуму, здатного засвоювати і відтворювати у своїй життєдіяльності культурні норми і зразки з метою збереження соціального порядку.

У рамках «індивідоцентрованої» парадигми соціалізація розуміється як процес самоактуалізації «Я» – концепції, самореалізації особистістю своїх потенцій і творчих здібностей, як процес подолання негативних впливів середовища, що заважають її саморозвитку і

самоствердженню. Тут суб'єкт розглядається як продукт самовиховання.

Внутрішній контекст людини включає усе багатство ставлення до світу в його нескінченності. Людина набуває своєї людської суті тільки в силу нерозривного зв'язку зі світом і відкритості йому. Суб'єктність людини по самій суті міжсуб'єктна. Відкритість світу є неодмінна умова особистісного зростання.

У разі наслідування цього принципу духовне життя людини виступає як переоцінка цінностей, переосмислення, реакцентрування, переінтерпретація. В процесі соціалізації людина постійно виявляє свою незавершеність, незамкненість на собі, що змушує її виходити за межі своєї власної картини світу на шляху самовизначення у просторі культур.

Цей процес пов'язаний з необхідністю формування операціональних настанов особистості, змістовний аспект яких конструюють культурні норми і зразки, що забезпечують адекватну інтеграцію індивіда у соціокультурне середовище. Ці норми і зразки забезпечують нормативні межі соціалізації. У рамках цих меж здійснюється актуалізація різних варіантів смисложиттєвих стратегій особистості, яка, засвоюючи нормативний досвід, засвоює одночасно і способи його розвитку. У цьому плані моделі соціалізації задають не лише міру, але і надміру актуалізації суб'єкта в просторі культур, передбачають можливість вийти за межі соціокультурного контексту, позначеного власною національною культурою.

На цьому шляху саморефлексія стає механізмом особистісного самовизначення у світі інших культур. Вирішення питань, пов'язаних з *телосом* – життям тієї або іншої людини, стимулює особове зростання, що слугуватиме гарантом формування почуття власної гідності і незалежності. Завдання формування особистості, що саморозвивається, налаштованої на співпрацю зі світом, цілком вирішувана за умови формування смисложиттєвої орієнтації з діалогічною світоглядною домінантою у рамках «людиносередовищної» моделі соціалізації. Кроскультурна взаємодія трактується як основний механізм процесу соціалізації. Завдяки такому виду взаємодії абстрактні смисли світопорядку конкретизуються в культурних контекстах і транслуються в соціумі з їх подальшою реалізацією в практичній життєдіяльності індивідів. Режим взаємодії визначає режим конструювання картини світу. Ці режими пов'язані з певною моделлю соціалізації і не існують в реальній соціокультурній практиці в чистому

вигляді. Крім того, навіть в монологічному контексті існує діалогічний елемент. Адже без діалогу неможлива циркуляція культурних смислів і взаємозбагачення індивідуальної і суспільної форм свідомості.

Прояв цих статусів здійснюється контекстуально в процесі здійснення актів кроскультурної інтеракції і набуває специфічні форми вираження в режимах конструювання людиною картини світу. Вказані режими мають свої позитивні і негативні сторони, на основі чого можуть бути запропоновані підходи до встановлення найбільш адекватних кожній з інтенцій взаємодії.

Це дозволяє акцентувати оптимальні характеристики виділених форм смисложиттєвої орієнтації особистості, встановити домінантні параметри, що лежать в основі різних стратегій соціалізації: «модуси соціокультурної активності», «поля самореалізації» тощо. Вказаний підхід дає можливість простежити, які змістовні тенденції формуються на тому або іншому етапі соціалізації особистості в контексті актуалізації монологічного і діалогічного типів смисложиттєвої орієнтації особистості.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проблема ставлення людини до світу в людському вимірі постає як проблема сенсу людського існування. Загальна концепція життя людини, її ставлення до себе і до світу в цілому актуалізуються в практичній життєдіяльності через смисложиттєву орієнтацію особистості, що є настановчим утворенням вищого рівня диспозицій особистості і розглядається нами як ключовий механізм взаємодії людини з його соціокультурним середовищем.

1. У дослідженні здійснено аналіз смисложиттєвих орієнтацій особистості як результату самовизначення людини в контексті її взаємодії з соціокультурним середовищем. Соціалізація і кроскультурна взаємодія розглядаються в якості ключових чинників формування смисложиттєвої орієнтації особистості. Представлена типологія моделей соціалізації і пов'язані з нею режими конструювання картини світу в кроскультурній взаємодії. Обґрунтовані і досліджені ідеальні типи смисложиттєвої орієнтації особи, проведено порівняльний аналіз їх світоглядних домінант, простежено механізм безпосередньої актуалізації цих домінант в соціокультурному контексті.

2. Проведений аналіз дозволив виділити три алгоритми стосунків людини зі світом.

3. У змістовному плані смисложиттєва орієнтація особистості є персоналізованою картиною світу (внутрішнім контекстом

особистості). Тричленна типологія моделей світопорядку і зв'язаних з ними способів ставлення людини до світу дозволяє говорити про три типи світоглядних домінант змісту смисложиттєвої орієнтації особистості.

4. Формування світоглядних домінант змісту смисложиттєвої орієнтації особистості відбувається в процесі соціалізації.

5. Кроскультурна взаємодія є одним з ключових аспектів формування смисложиттєвих орієнтацій особистості і розглядається як механізм процесу соціалізації. Режим трансляції, засвоєння й інтерпретації культурної інформації визначає режими конструювання картини світу у взаємодії.

6. Запропоноване трактування монологу і діалогу дає основу розглядати смисложиттєві орієнтації з середовищецентрованими і індивідоцентрованими світоглядними домінантами, які монологічно орієнтують суб'єкта у світі, а смисложиттєву орієнтацію з людиносередовищною світоглядною домінантою – як орієнтуючу суб'єкта на діалог зі світом. Проведений аналіз монологічного і діалогічного типів смисложиттєвої орієнтації особистості дозволяє визначити, які її змістовні блоки формуються на тому або іншому етапі соціалізації людини, і яким провідним модусам соціокультурної активності індивіда вони відповідають, а також простежити взаємозв'язок між світоглядною домінантою настановчих утворень особистості і її спрямованістю на взаємодію з іншими культурами.

Таким чином, на основі порівняльного аналізу монологічного і діалогічного типів смисложиттєвої орієнтації особистості встановлюється взаємозв'язок між настановчими утвореннями особистості і її способом життя, що дозволяє осмислити смисложиттєву орієнтацію в єдності її духовно-світоглядного і предметно-практичного блоків.

Виділення основних параметрів монологічного і діалогічного типів смисложиттєвої орієнтації особистості дає можливість не лише діагностувати сучасні соціокультурні аспекти формування смисложиттєвих орієнтацій особистості, а й побудувати прогностичну модель процесів соціалізації в процесі кроскультурної взаємодії.

Література

1. Solodka A.K. Personality Characteristics as Predictors of Affective Availability to Interact across Cultures / A.K.Solodka // Arab World English journal. – 2013. – V.4 – N.2. – P.213 – 219.

2. Томас У., Знанецкий Ф. Методологические заметки // Американская социологическая мысль. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 347с.
3. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб: Питер, 2004. – 413 с.

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ КАК КЛЮЧЕВОЙ МЕХАНИЗМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА С МИРОМ

А.К. Солодка

В статье на основе сравнительного анализа монологического и диалогического типов смысложизненной ориентации личности устанавливается взаимосвязь между установочными образованиями личности и ее способом жизни, что позволяет осмыслить смысложизненную ориентацию в единстве с духовно-мировоззренческими и предметно-практическими составляющими. Выделение основных параметров монологического и диалогического типов смысложизненных ориентаций личности дает возможность не только диагностировать современные социокультурные аспекты их формирования, но и построить прогностическую модель процессов социализации в кросскультурном взаимодействии.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, социализация, кросскультурное взаимодействие, личность.

PERSONALITY'S SENSE-OF-LIFE ORIENTATIONS AS KEY MECHANISM OF HUMAN-WORLD INTERACTION

A.K. Solodka

The article deals with comparative analysis of monologue and dialogic types of sense-of-life orientations of personality. Interconnection is set between personal adjustment formations and the way of personality's life. That allows to comprehend sense-of-life orientations of personality in unity of world spiritually-view and in-practical blocks. The selection of basic parameters of monologue and dialogic types of sense-of-life orientations of personality gives an opportunity not only to diagnose the modern sociocultural aspects of forming of sense-of-life orientations of personality but also build the prognostic model of socialization processes when interact across cultures.

Keywords: sense-of-life orientations, socialization, crosscultural interaction, personality.

Солодка Анжеліка Костянтинівна - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського (Україна). E-mail: a.solodkaya@mail.ru

Solodka Anzhelika Kosryantynivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Foreign Sciences of V.O. Sukhomlynsky Mykolaiv National University (Ukraine). E-mail: a.solodkaya@mail.ru

УДК 378:51-37

ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ МАТЕМАТИКИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ТОЧНИХ НАУК

А. В. Стьопкін, Д. Ю. Лук'янова

У статті висвітлено сучасний стан проблеми використання систем комп'ютерної математики при викладанні точних наук, визначено роль таких систем в навчанні та наведено переваги використання систем комп'ютерної математики SAGE у навчальній та науковій діяльності студентів.

Ключові слова: система комп'ютерної математики, SAGE, методика навчання математичних наук.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. В наш час, у зв'язку зі стрімким розвитком технологій та їх проникненням у всі сфери людської діяльності, все більш актуальним становиться використання комп'ютерних систем для автоматизації різноманітних процесів та спрощення вирішення тих чи інших задач [5; 6]. Не є винятком і освітній процес, в якому комп'ютерні системи відіграють важливу роль. Особливо слід виділити використання систем комп'ютерної математики при викладанні точних та природничих наук, а також в науковій діяльності, спрямованій на впровадження новітніх інформаційних технологій для розв'язання різноманітних задач [1-3].

Але на шляху інтеграції систем комп'ютерної математики у навчальний процес постає той факт, що більшість з них є комерційними продуктами, що унеможливорює їх використання у більшості навчальних закладах. Це пов'язано з тим, що, незважаючи на лояльну цінову політику та знижки, які надаються навчальним закладам при придбанні систем комп'ютерної математики для освітніх цілей, переважна більшість з них неспроможна придбати необхідну для

організації повноцінного навчального процесу кількість ліцензій. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є використання вільно поширюваних систем, наприклад Maxima, Sage та інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Провівши аналіз широкого кола літератури, присвяченій впровадженню новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес [1-6], можна зробити висновок, що на даному етапі інтенсивність досліджень такого впровадження в процес вивчення точних наук в навчальних закладах тільки зростає. Наукові дослідження в даному напрямі були започатковані Ю.С. Рамським [4], А.П. Єршовим та досить широко вивчалися М.І. Жалдаком [1-3]. В цих та цілому ряді інших робіт започатковано сучасні комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання, що орієнтовані на педагогічно доцільне і виважене поєднання надбань традиційних методичних систем навчання і сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Проблему впровадження в навчальний процес комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання у ВНЗ розглядали в своїх працях Ю.І. Сінько [5] та Ю.В. Триус [6]. В своїй статті Ю.І. Сінько [5] розглядає поняття системи комп'ютерної математики та основні програмні засоби закордонного та вітчизняного виробництва за останні роки, визначає роль та місце системи комп'ютерної математики при викладанні точних наук. Ю.В. Триус [6] відзначає, що комп'ютерна математика може бути визначена як сукупність методичних, теоретичних, алгоритмічних, апаратних і програмних засобів, які призначені для розв'язування за допомогою комп'ютерів широкого кола математичних задач з високим рівнем візуалізації обчислень. На даний час вони стають потужними засобами діяльності як професійних математиків, так і тих, хто використовує математику для побудови математичних моделей в різних галузях [5; 6].

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. В світі існує велика кількість програмних засобів, використання яких дозволяє вирішувати за допомогою комп'ютера задачі різного рівня складності з досить високим рівнем візуалізації і різноманітними засобами виводу отриманого результату, що позитивно впливає на підвищення інтересу студентів до вивчення матеріалу та дає поштовх до пошуку нових алгоритмів розв'язування тих чи інших математичних задач [1; 2; 5; 6]. Однак достатньо вагомою залишається саме проблема вибору системи

комп'ютерної математики для викладання точних наук, особливо в умовах недостатнього фінансування.

Мета роботи полягає в пошуку оптимального вирішення даної проблеми шляхом ознайомлення з можливостями вільно поширюваних систем комп'ютерної математики.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Сучасні системи комп'ютерної математики активно використовуються у навчальному процесі в усьому світі [1; 2; 5]. Створення на їх основі навчальних середовищ при підготовці занять з точних наук є пріоритетним напрямком у роботі викладачів, особливо за умови підготовки фахівців математичного спрямування. Серед сучасних пакетів, що використовуються для розв'язування завдань математичного характеру як в чисельному, так і в символьному видах, можна виділити наступні: MathCAD, MatLab, Maple, Mathematica, Maxima, Sage. Перші два пакети, належать до класу систем автоматизованого проектування та орієнтовані на підготовку інтерактивних документів з обчисленнями і візуальним супроводом. Пакети Maple і Mathematica мають досить розвинені засоби символьних перетворень, при цьому, володіючи досить потужними засобами чисельних обчислень, вони набувають все більшу популярність. Серед систем комп'ютерної математики, з погляду оцінки їх обчислювальної потужності, мовних засобів, зручності роботи, візуалізації та інтерпретації результатів Maple, MatLab, Mathematica і MathCAD – безперечні лідери в своєму класі. Але основним недоліком перелічених пакетів є те, що вони комерційні, тобто для користування ними необхідно придбати ліцензію, що суттєво ускладнює використання таких систем у навчальному процесі, так як придбати необхідну кількість ліцензій може не кожний вищий навчальний заклад. А у випадку загальноосвітніх навчальних закладів цей факт зовсім унеможливує їх використання. Тому єдиним шляхом для навчальних закладів, що не в змозі придбати комерційні продукти, залишається використання безкоштовних систем комп'ютерної математики, таких як Maxima, Sage, Axiom та розробка методики їх використання для викладання ряду точних наук у підготовці майбутніх фахівців.

Авторами статті досліджувалися можливості використання сучасних безкоштовних систем комп'ютерної математики, розроблялися методики використання цих систем для обробки, отримання та візуалізації результатів на фізико-математичному та

технологічному факультетах. Однією з досліджуваних систем комп'ютерної математики, на яку слід звернути окрему увагу є Sage [7]. Система комп'ютерної математики Sage розповсюджується на умовах ліцензії GPL. Система забезпечує виконання символьних та чисельних обчислень.

Численні можливості Sage включають [7]:

- Можливий доступ з більшості браузерів. Доступне з'єднання через протокол HTTPS, коли має значення конфіденційність результатів.

- Sage може виконуватися як локально, так і віддалено.
- Текстовий інтерфейс, з використанням мови Python.
- Підтримка паралельних обчислень з використанням як багатоядерних процесорів, так і багатопроцесорних систем.
- Матаналіз, реалізований на основі систем Maxima і SymPy.
- Лінійна алгебра, реалізована на основі систем GSL, SciPy і NumPy.

- Плоскі й тривимірні графіки для функцій і даних.
- Різні статистичні бібліотеки функцій.
- Засоби візуалізації та аналізу теорії графів.
- Підтримка комплексних чисел і обчислень з довільною точністю.

- Підготовка технічної документації з використанням редактора формул.

- Мережеві інструменти для з'єднання з базами даних SQL.

Інтегровані бібліотеки дозволяють працювати з наступними розділами математики: символьне інтегрування та диференціювання, перетворення Фур'є, лінійна алгебра, лінійні коди та криптосистеми, теорія груп, числові поля, теорія відображень, поліноми, теорія чисел, кільця, теорія графів, обчислювальна геометрія та багато інших [7]. Sage має власне символьне ядро, проте виступає переважно як інтегратор різних систем з єдиним Web-інтерфейсом. Однією з особливостей системи є серверно-орієнтоване виконання. Інакше кажучи, компіляція, інтерпретація та виконання програмного коду виконується на сервері, а відображення результатів роботи у Web-браузері. У системі комп'ютерної математики Sage для керування згенерованим вмістом використовується об'єктно-орієнтований сервер додатків Zope. Можливість виконання в Sage, процедур та функцій, написаних мовами Fortran, Python, Java та інших, надає їм високого

рівня інтерактивності, без суттєвих вимог до апаратних ресурсів комп'ютера [7].

Структура системи комп'ютерної математики Sage забезпечує: невимогливість до апаратної складової обчислювальної системи; подання математичних виразів у звичній математичній нотації; публікацію робочих аркушів записника Sage у мережі Інтернет; підтримує засоби спільної роботи.

Основний акцент в Sage зроблено на наочності і простоті роботи з середовищем системи. Для роботи достатньо базових навичок користувача.

Основними перевагами системи комп'ютерної математики Sage є: можливість установки програми на комп'ютер або використання Web-інтерфейсу, для роботи з яким необхідно мати довільний браузер; використання Web-інтерфейсу дозволяє вільно використовувати Sage в різних операційних системах; передбачено досить широке коло задач, які можна розв'язати з використанням Sage; можливість роботи як в консольній версії програми, так і з використанням одного з графічних інтерфейсів; математичний пакет Sage є вільно розповсюджуваною системою.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Використання системи комп'ютерної математики Sage в процесі вивчення точних наук дозволяє зменшити час розв'язання задач, налаштувати вивід отриманого результату та організувати необхідний рівень візуалізації а також виконати поетапну перевірку правильності проведення розрахунків. Специфіка Sage дозволяє припустити, що її використання дозволить підвищити ефективність навчання студентів точним наукам, а в перспективі може сприяти поступовому переходу до вирішення нестандартних задач творчого характеру. Але обґрунтування цього потребує більш детального дослідження.

Література

1. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках геометрії / М.І. Жалдак, О.В. Вітюк. – Київ. РННЦ ДНІТ. 2004. – 167 с.
2. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках математики / М.І. Жалдак. – К.: Техніка, 1997. – 304с.
3. Жалдак М.І. Теорія ймовірностей і математична статистика з елементами інформаційної технології / М.І. Жалдак, Н.М. Кузьміна, С.Ю. Берлінська. – К.: Вища школа. 1996. – 352 с.

4. Рамский Ю.С. Информационное общество. Информатизация образования / Ю.С. Рамский // Компьютерно-ориентированные системы обучения. – К. : НПУ им. М.П. Драгоманова, 2003. – № 7. – С. 16–28.
5. Сінько Ю.І. Системи комп'ютерної математики та їх роль у математичній освіті / Ю.І. Сінько // Інформаційні технології в освіті. – 2009. – № 3. – С. 274–278.
6. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання: монографія / Ю.В. Триус. – Черкаси: Брама-Україна, 2005. – 400 с.
7. Sage: Open Source Mathematics Software [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.sagemath.org/>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ КОМПЬЮТЕРНОЙ МАТЕМАТИКИ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ТОЧНЫХ НАУК

А.В. Стёпкин, Д.Ю. Лукьянова

В статье освещено современное состояние проблемы использования систем компьютерной математики при преподавании точных наук, определена роль таких систем в обучении и приведены преимущества использования систем компьютерной математики SAGE в учебной и научной деятельности студентов.

Ключевые слова: система компьютерной математики, SAGE, методика обучения математическим наукам.

USE OF THE SYSTEM OF COMPUTER MATHEMATICS IN TEACHING OF EXACT SCIENCES

A.V. St'opkin, D.Y. Lukianova

In this paper we analyze the modern use of the computer algebra systems in the teaching of the exact science. The role of such systems in the teaching is defined. We show the advantages of the using computer algebra systems in the educational and scientific activities of students.

Key words: computer mathematics system, SAGE, methods of teaching mathematical sciences.

Стьопкін Андрій Вікторович – кандидат фізико-математичних наук, старший викладач кафедри алгебри ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна). E-mail: stepkin.andrey@rambler.ru

St'opkin Andrii Viktorovich – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Algebra of the Higher Educational Establishment «Donbass State Teaching's Training University» (Sloviansk, Ukraine). E-mail: stepkin.andrey@rambler.ru

Лук'янова Дарина Юріївна – студентка факультету підготовки початкових класів ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна).

Lukianova Daryna Yuriivna – Student of Department of Training of Primary School Teachers, of the Higher Educational Establishment «Donbass State Teaching's Training University» (Sloviansk, Ukraine).

УДК 371.15

ПЕДАГОГІЧНИЙ ІМІДЖ ВИКЛАДАЧА ВНЗ ЯК ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

В. В. Тимошенко

У статті обґрунтовано, що позитивний педагогічний імідж викладача здатен сприяти підвищенню ефективності педагогічної діяльності та формувати стиль соціальної поведінки викладача.

Ключові слова: професійний імідж, компетенція викладача, професіоналізм, індивідуальність, саморозвиток.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. У зв'язку з переходом на нові стандарти освіти особлива увага приділяється професіоналізму викладача, досягненню високого педагогічного статусу, розвитку інформаційної та особистісної культури, інноваційного творчого мислення.

Інноваційне мислення орієнтує педагога на саморозвиток і самоосвіту, сприяє знаходженню нових, оригінальних рішень професійних завдань. І коли освіта сприймається суспільством як одна з високих цінностей життя, зростає значимість професійної діяльності, а також значимість іміджу самого педагога.

Ефективність навчального процесу багато в чому залежить від того, наскільки адекватним ситуації є педагог і наскільки сприймають його студенти. Дослідження показують, що більшість з них звертають увагу перш за все на зовнішність викладача і його манеру триматися і пов'язують з ними професійно значущі особистісні якості викладачів. Таким чином, імідж викладача стає значущим у формуванні характеру

взаємодії студентів і викладача й у формуванні його професійної компетенції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Досліджувану проблему у вітчизняній психолого-педагогічній науці вивчали Л. Донська, А.Калюжний, Ю.Андрєєва, Д.Давидов, В.Шепель, Є.Петрова, Н.Бутейко.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Імідж людини формується, реалізується і розвивається в процесі діяльності. Імідж викладача вищої школи – це така інтегральна характеристика, яка включає в себе сукупність зовнішніх і внутрішніх особливостей, особистісних, індивідуальних і професійних якостей педагога, що сприяють ефективності педагогічної діяльності. Професійний імідж викладача – це образ професійної ролі, яка конструється самим викладачем і доповнюється індивідуальним іміджем в процесі взаємодії зі студентами, колегами, адміністрацією та товариством. Контролюється як самим викладачем, так і громадськістю відповідно до вимог професії. І дійсно, міра сприйняття і розуміння людьми один одного в процесі педагогічного спілкування в значній мірі визначає можливості побудови спільної діяльності.

Багато людей знайшли інтерес до іміджології, прагнуть створити привабливий індивідуальний вигляд. Без нього не досягти великих успіхів у будь-якій діяльності [4, с.235]. Проте, ґрунтовних робіт, присвячених специфіці іміджу педагога і особливо викладача вищої школи, його функцій, структурі і особливостей формування в даний час небагато.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити сутність «іміджу викладача» як важливої соціально-психологічної характеристики та головної частини професійної компетенції.

Для досягнення мети необхідно вирішити наступні **завдання**:

- на основі аналізу науково-психологічної літератури з проблеми дослідження узагальнити основні результати вивчення іміджу викладача вузу;
- визначити фактори, що впливають на імідж викладача вузу;
- дослідити взаємозв'язок між іміджем викладача та індивідуально-особистісними і професійними характеристиками.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Про імідж учителя як

загалом у нашому суспільстві, так і окремо в освітньому середовищі, раніше не прийнято було говорити. Демократизація соціуму та динамізм розвитку системи освіти вимагають формування іміджу педагога в освітньому середовищі. Імідж сьогодні є важливим аргументом для прийняття безлічі соціальних рішень. Володіння іміджевим механізмом важливо, перш за все, для людей публічних професій: політиків, журналістів, телеведучих, але головним чином педагогам, оскільки саме педагог доносить необхідну інформацію до студента та формує бажання (або небажання) вчитися.

Імідж є динамічною системою, оскільки вона є результатом постійної роботи людини над собою. На нього впливають природні якості, життєвий і професійний досвід, виховання і освіта особистості.

Імідж педагога – емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу педагога в свідомості вихованців, колег, соціального оточення, в масовій свідомості. При формуванні іміджу педагога реальні якості тісно переплітаються з тими, які приписуються йому оточуючими [3].

Імідж, в будь-якому разі, – результат свідомої роботи. Особливо він стосується ситуації, де він є частиною професійного успіху. Професія педагога потребує створення іміджу і через потреби ринкової економіки. Вже не достатньо бути просто професіоналом. Особистий імідж педагога є важливим доповненням або необхідною умовою його ефективної діяльності.

Саме тому формувати свій імідж педагогу необхідно значно прискіпливіше, ніж спеціалістам інших професій, тому що саме педагоги формують імідж своїх студентів та являються для них взірцями. Кожен педагог повинен бути яскравою особистістю, щоб зацікавлювати студентів, розвивати інтерес до свого предмету.

Імідж педагога є проекцією його особистості і характеризується наявністю власного стилю та сумою індивідуальних характеристик, що роблять його неповторним. Особистість має свої позиції, своє яскраво виражене ставлення до життя, світобачення, до якого вона прийшла на основі великої свідомої роботи.

Зовнішнім відображенням особистості ідеального викладача в очах студентів виступає поєднання людських та професійних якостей. При цьому людські якості виносяться на перший план.

Образ педагога включає в себе вміння спілкуватися, мистецтво говорити і, що немало важливо, слухати. Правильно вибраний тон розмови, тембр голосу, витонченість рухів багато в чому визначають образ, в якому педагог постає перед людьми. Також для позитивного

образу педагога має значення зовнішній вигляд. Викладач всім своїм зовнішнім виглядом повинен викликати до себе прихильність учнів та дорослих. У манері одягатися проявляється одне з головних правил: красиво виглядати – значить проявляти повагу до оточуючих людей [2, с.45].

Професійні якості педагога повинні відповідати наступним вимогам психолого-педагогічної діяльності: поважати в студентові особистість; постійно шукати можливість саморозвитку та самовдосконалення; передавати знання так, щоб студент хотів та міг їх освоювати, був готовий їх використовувати в різних ситуаціях. Викладач зобов'язаний бути особистістю. Тільки особистість виховує особистість, тільки характер формує характер.

В якості спеціальних здібностей у педагога можна виділити наступне: спостережливість, здатність швидко орієнтуватися в ситуації, інтуїцію, емпатію, рефлексію і самоконтроль. Щоб процес розвитку студента проходив успішно викладачем має бути створено відповідну атмосферу. Здатність до цього і визначає професіоналізм викладача.

Висновки. Останнім часом психолого-педагогічна наука, інноваційна педагогіка постійно приділяють увагу питанням самоосвіти, самодіяльності, самовдосконалення та самовизначення особистості, покладаючись усе більше на прагнення людини створити себе через свою професію, через побудову життєвої стратегії та планування професійної діяльності. Імідж, представляючи собою багаторівневу багатфункціональну систему, є найважливішим компонентом педагогічної майстерності. Він забезпечує процес професійної соціалізації через процес самовдосконалення і розвитку – до самопред'явлення себе суспільству.

Грамотно створений імідж викликає повагу у студентів і підвищує авторитет педагога. Позитивний імідж викладача сьогодні важливий не тільки для його студентів – як особистий приклад успішної людини, якого вони постійно бачать перед собою, а й для самого педагога – для моральної, психологічної задоволеності своєю значимістю в цьому світі. Викладач, який займається створенням власного іміджу, не тільки краще виглядає, але і краще себе почуває, більш впевнений, а в підсумку успішніше працює.

Крім того, імідж вищого навчального закладу буде визначатися і іміджем педагогів, що там працюють.

Література

1. Бутейко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача: навч. посіб. / Н. Ю. Бутейко. – КНЕУ, 2006. – С. 46–83.
2. Калужный, А.А. Психология формирования имиджа учителя: учеб. пособие. - М.: изд - Владос, 2004. - 222 с.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: Для высших и средн. пед. учеб. заведений: учеб. пособие / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров – М., 2000. – 46 с.
4. Петрова Е.А. Имидж и его изучение в современной науке / Е.А. Петрова // Известие Академии имиджологии. - М.: РИЦ АИМ. - 2005. -Т. 1. - 411 с.
5. Попова Л. Імідж сучасного педагога / Л. Попова // Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід. – 2008. – № 3. – С. 41.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В.В. Тимошенко

В статье обосновано, что положительный педагогический имидж преподавателя способен содействовать повышению эффективности педагогической деятельности и формированию стиля социального поведения преподавателя.

Ключевые слова: профессиональный имидж, компетенция преподавателя, профессионализм, индивидуальность, саморазвитие.

PEDAGOGICAL IMAGE OF THE HIGH SCHOOL TEACHER AS A PART OF PROFESSIONAL COMPETENCE

V.V. Tymoshenko

The article substantiates that a positive pedagogical image of the teacher could help to improve the effectiveness of pedagogical activity and create a social behavior style of the teacher.

Keywords: professional image, competence of the teacher, professionalism, individuality, self-development.

Тимошенко Володимир Валерійович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри фізичного виховання Донбаської державної машинобудівної академії (м. Краматорськ, Україна).
E-mail: timoshenkovladimir@mail.ru

Tymoshenko Volodymyr Valeriyovych - Candidate of Pedagogical Science, Senior Teacher of the Department of Physical Education of Donbas State Engineering Academy (Kramatorsk, Ukraine). E-mail: timoshenkovladimir@mail.ru

УДК 378: 37.036-057.87

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ОБРАЗУ ЛЮДИНИ В СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

І. О. Ушакова

У статті подано сутнісні характеристики методики формування естетичного образу людини в студентській молоді комплексом мистецтв. Висвітлено компоненти та структуру методики, а також основні форми, методи та прийоми роботи, використані під час формувального експерименту. Автором охарактеризовано експериментальну програму та визначено результативність її впровадження.

Ключові слова: методика, програма, методи, прийоми, компоненти, структура, комплекс мистецтв.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті» визначено мету освіти, основні стратегії й тактики естетичного виховання та всебічного розвитку молоді, формування її духовних цінностей, світоглядних уявлень та художніх орієнтацій, розвитку естетичної культури з урахуванням специфіки регіонів нашої країни. Зазначено, що пріоритетною функцією вітчизняної освіти є збереження та розвиток як загальнонародської (класичної) культури, так і відтворення здобутків регіональної та національної культур, в яких відображено образ освіченої, духовно розвинутої людини, її родові культурні якості.

В цілому, положення доктрини визначають напрями формування й розвитку естетичного потенціалу студентської молоді. У контексті зазначених урядових документів шляхи формування в молоді естетичного образу людини включають орієнтацію на красу зовнішньо й внутрішньо досконалої людини та гармонізацію її міжособистісних соціальних відносин, спрямованість на розвиток творчого потенціалу особистості.

Основною тенденцією, що визначає стратегію виховання молоді на порубіжжі століть і на початку нового тисячоліття, є гармонізація суспільно зорієнтованого та індивідуалістичного типів освіти. Нині естетичне виховання студентів у вищому навчальному закладі

розглядається як продовження концепції гуманітаризації й гуманізації освіти, спрямованої на розкриття творчого потенціалу людини, формування в неї образу зовнішньо й внутрішньо досконалої людини. На нашу думку, в аспекті духовного й естетичного розвитку майбутніх спеціалістів цікавою є думка В. Лозового про те, що «сутність людини полягає не в якомусь ідеальному образі-прототипі, що має довчні, незмінні якості, а в самій меті, яку ставить перед собою особистість і через яку вона вибирає своє життя та творить себе» [3, с. 198]. У зазначеному контексті самовизначення молодих людей передбачає також і їхню відповідальність за формування, гармонізацію й перетворення своїх соціальних та міжособистісних взаємин, узявши за орієнтир естетичний образ людини. Без такого взірця важко або навіть неможливо визначити вектор свого духовного розвитку й самотворення, культури особистості загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Аналіз досліджень і публікацій останніх років виявив, що проблему естетичного виховання молоді вивчали й вивчають різнопланово філософи, педагоги, психологи, мистецтвознавці. Так, теоретичні питання естетичного виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах набули глибокого висвітлення в працях А. Верем'єва, В. Бутенка, О. Дем'янчука, І. Зязюна, М. Кіященка, Л. Коваль, М. Лещенко, С. Мельничука, Н. Миропольської, Г. Падалки, О. Рудницької, М. Стельмаховича, Г. Тарасенко, Г. Шевченко, Н. Шмирьової та ін. Відзначимо інтеграцію внутрішньодисциплінарного й міждисциплінарного розгляду аспектів естетичного виховання, що спонукав учених Ю. Бабанського, С. Баранова, П. Блонського, А. Верем'єва, В. Галузинського, В. Дряпіка, Є. Злобіну, Т. Зюзіну, Є. Ільїна, Д. Кабалевського, В. Кан-Калика, Г. Костюк, В. Кудіна, В. Левченко, М. Лейзерова, Ю. Максимчук, А. Мудрика, О. Олексюк, С. Шацького, В. Сластьоніна, О. Софіщенко, Г. Щукіну та ін. до вивчення психологічних і педагогічних закономірностей, принципів та напрямів його організації.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Однак у наукових розвідках вищезазначених дослідників немає єдиної думки щодо сутності, місця й ролі формування у студентської молоді естетичного образу людини в цілісному педагогічному процесі сучасного вищого навчального закладу.

Мета статті полягає у розкритті сутності розробленої методики та оптимальних шляхів формування естетичного образу людини комплексом мистецтв у процесі навчальної та позааудиторної діяльності студентів різних напрямів підготовки та висвітленні результатів щодо ефективності її впровадження.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Узагальнення результатів комплексної діагностики дає підстави стверджувати про недостатню єдність навчання, виховання та естетичного розвитку студентів, що позначається на рівні сформованості естетичного образу людини, який відповідає переважно середньому (43,1%) та низькому (48,8%) рівням. Результатами констатувального етапу експерименту підтверджено необхідність розробки та впровадження в навчально-виховний процес Східноукраїнського національного університету імені В. Даля методики, спрямованої на формування естетичного образу людини в студентській молоді на основі комплексу мистецтв. Відповідно цей процес повинен мати цілісний характер і здійснюватися під впливом культурно-освітнього середовища ВНЗ шляхом гуманізації та естетизації навчально-виховного процесу, максимального включення студентів у різносторонню творчу діяльність. З огляду на це і була розроблена методика формування естетичного образу людини.

В контексті нашого дослідження під поняттям «методика» ми розуміємо єдність методів, засобів, прийомів, технологій, спрямованих на реалізацію завдань та практичного виконання дослідження, що дозволяє прогнозувати заздалегідь очікувані результати. Коректність виконання дослідження забезпечує відтворюваність, здатність контролю та перевірки запропонованої методики іншими колегами.

Мета експериментальної програми та методики формування естетичного образу людини у студентської молоді комплексом мистецтв – формування естетичного відношення до людини, збагачення художнього кругозору, активізація естетичного самовдосконалення та самовиховання. Така методика спрямована на розвиток дієво-практичної сфери шляхом збагачення досвіду естетичного сприйняття людини. Основою побудови методики з опорою на комплекс мистецтв є принцип «доповнювальності» впливу одного мистецтва через інший, система взаємовпливів кожного виду мистецтва, що в своїй єдності виступають перетворювальною виховною силою.

Експериментальна програма та методика ґрунтуються на таких **наукових принципах:**

- гуманізму;
- цілісності;
- єдності свідомості та діяльності;
- системному поданні дидактичного й мистецтвознавчого матеріалу;
- формування естетичних цінностей;
- естетизації навчального середовища.

Розробка методики формування естетичного образу людини передбачала виділення її **компонентів**: змістовний, процесуальний, результативний.

– **Змістовний** компонент спрямований на формування у студентів системи художньо-естетичних знань про образ людини, розуміння сутності поняття «естетичний образ людини», виокремлення рис, притаманних людям-носіям зовнішньої та внутрішньої краси.

– **Процесуальний** компонент методики містить визначення етапів, обґрунтування форм та методів формування у студентів естетичного образу людини комплексом мистецтв і спрямований на актуалізацію знань, умінь, здійснення практичних дій.

– **Результативний** компонент включає моніторинг перебігу процесу формування у студентів естетичного образу людини та його оцінку. Метою моніторингу в першу чергу є визначення ефективності методики за етапами її впровадження.

Варіативний характер змістового та процесуального компонентів передбачає модель методики формування естетичного образу людини у студентів. Такий підхід дозволяє вносити зміни щодо національного складу, культурної приналежності, етапів навчання у вищому навчальному закладі, педагогічної кваліфікації викладачів, які забезпечують виховний процес тощо.

Визначені теоретико-методологічні концептуальні положення експериментальної програми та методики формування естетичного образу людини у студентської молоді комплексом мистецтв дозволили інтегрувати філософські, психологічні, етичні, естетичні, релігійні, мистецтвознавчі знання про красу людини та її втілення у різнобарвних образах.

Структуру методики складали інформаційний, емоційно-чуттєвий, аналітико-оцінний, творчо-перетворювальний блоки. Впровадження методики формування естетичного образу людини в студентської молоді комплексом мистецтв здійснювалося поетапно відповідно програми формувального експерименту.

– **Інформаційний блок**, спрямований на формування системи знань про естетичний образ людини, розкриття сутності поняття «естетичний образ людини», включав зміст, мету та завдання формування естетичного образу людини.

– **Емоційно-почуттєвий блок** методики представлений матеріалом та завданнями, спрямованими активізувати емоційно-почуттєву сферу, тим самим зробити глибоким сприйняття творів мистецтва.

– **Аналітико-оцінний блок** методики, спрямований на інтеграцію знань, виявлення студентами протиріч, спонукав до пошуку способів їх розв’язання; містить завдання, що спрямовані на розвиток суджень щодо внутрішньої та зовнішньої краси людини, вмінь доказово висловлювати свою думку, позицію.

– **Творчо-перетворювальний блок** передбачає впровадження технологій, які б забезпечували цілісне формування уявлень про естетичний образ людини та звернення до нього (апелювання у свідомості) в ситуаціях естетичної оцінки, результатом якої є естетичне відношення до людини.

Експериментальна методика включала такі основні форми аудиторної та позааудиторної роботи:

- лекція з використанням техніки зворотного зв’язку;
- дискусія, «круглий стіл»;
- ділова /рольова гра;
- тренінг ;
- заняття-захист проєктів;
- студентська конференція;
- інтегроване заняття;
- години духовності;
- виховний захід.

Практичне втілення експериментальної програми та методики формування естетичного образу людини комплексом мистецтв обумовлено використанням як загальних методів та прийомів роботи: інформаційні (подання нового матеріалу, бесіда, метод прикладу, тренувальні вправи); інтерактивні (творчі завдання, робота в парах або групах, рольові ігри, моделювання, проєктні роботи); проблемні («мозковий штурм», ПОПС-формула, «ажурна пила», «мікрофон» та ін.), тренінги, метод кейсів; так і спеціальних, що можуть використовуватись на предметах культурологічного напрямку: метод виявлення духовно-естетичних цінностей епохи, метод асоціативного

співвідношення художнього образу з життєвою позицією автора, методичний прийом концептуальних зіставлень, метод зіставлення чоловічих та жіночих художніх образів, представлених у різних видах мистецтва за принципом схожості та відмінності, методичний прийом уявної постановки свого «Я» з позиції композитора, письменника, режисера [1]; методиках «образно-мовних паралелей» та «композиторських описів» [2, с. 50].

Так, програма методики включала 4 тематичні блоки:

1. Сутність поняття «естетичний образ людини».
2. Цінність краси людини.
3. Мотивація до бачення краси в людині.
4. Культура поведінки та вчинків людини.

Програма була реалізована на 5 лекційних, 13 практичних занять та 2 виховних заходах, головною метою яких було ознайомлення студентів з уявленнями про досконалу людину в різних культурах від античності до сьогодення, а також розкриття своєрідності жіночих та чоловічих образів у творах мистецтва. Лекційні заняття проходили у формі лекцій-бесід, лекцій-дискусій, інтегрованих занять, що містили теоретичний матеріал, проілюстрований наочними прикладами з різних видів мистецтва у їх взаємодії. Це підвищувало інтерес до викладеного матеріалу, спонукало студентів до розмірковування, а також сприяло кращому засвоєнню нових знань.

Практичні заняття були переважно комбінованого типу та звичайно мали таку структуру:

1. Мотивація до ознайомлення з новим матеріалом, проголошення теми заняття.
2. Повторення, узагальнення вивченого.
3. Ознайомлення з новим матеріалом.
4. Обговорення, виконання творчих завдань.
5. Підведення підсумків, рефлексія.

Згідно з метою та завданнями формувального експерименту під час занять студентам було запропоновано дати власне визначення понять: «образ людини», «ідеальна людина», «естетичний образ людини» та навести приклади реальних людей чи героїв художніх творів, чиї образи могли б слугувати прикладами ідеальності й довершеності. Ці питання спонукали студентів до критичного мислення та аналізу засвоєного матеріалу, створюючи на заняттях атмосферу дискусії, діалогу.

Аналіз результатів формувального експерименту у порівнянні з даними констатувального експерименту засвідчив зростання рівнів сформованості естетичного образу людини за усіма показниками когнітивного, емоційно-мотиваційного, пізнавально-оцінного та поведінково-практичного критеріїв. Так, кількість студентів, що характеризувалася «низьким» рівнем за всіма критеріями сформованості естетичного образу людини скоротилася приблизно в інтервалі на 14,5 % – 33%, «середнім» – зросла на 9,5% – 18,3%, «високим» – 5% – 18%. Наведені дані результативності впровадження методики формування естетичного образу людини у експериментальних групах наочно представлені на рис. 1.

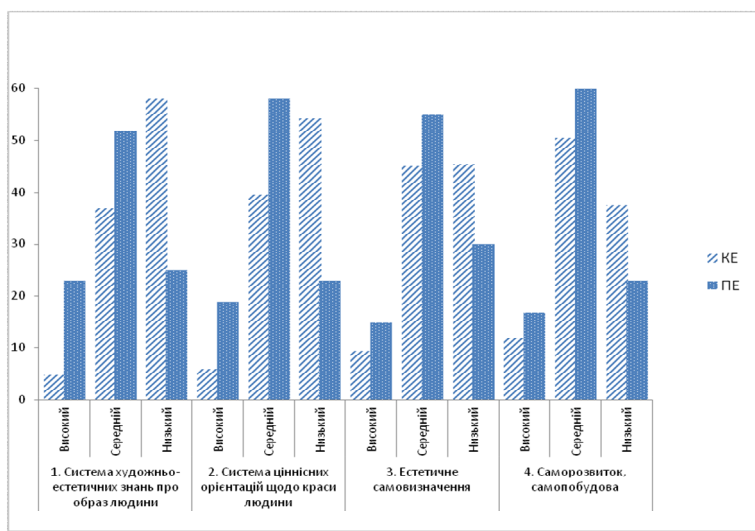


Рис. 1. Дані результативності впровадження методики формування естетичного образу людини в експериментальних групах

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати педагогічного дослідження підтвердили доцільність і ефективність теоретично обґрунтованої й експериментально перевіреної методики формування естетичного образу людини у студентської молоді комплексом мистецтв. Однак проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування естетичного образу людини у студентської молоді

комплексом мистецтв. Більш глибокого вивчення потребують питання взаємозв'язків виховної та навчальної діяльності викладачів у роботі із залучення студентів до духовно-естетичних цінностей через естетичний образ людини, зокрема на основі взаємодії мистецтв та інтеграції художніх знань.

Література

1. Авдеева Т. И. Формирование духовно-эстетических ценностей у студентов технического вуза в процессе освоения культурологических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Авдеева Татьяна Ивановна. – М., 2009. – 194 с.
2. Лазарева Г. В. Развитие художественно-эстетического мышления будущего учителя в процессе освоения связей искусств (на примере музыки и литературы) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лазарева Галина Витальевна. – М., 1999. – 233 с.
3. Лозовой В. О. Філософія. Логіка. Етика. Естетика : підруч. для студ. вищих навч. закл. / В. О. Лозовой, С. М. Пазиніч, О. С. Пономарьов. – Х. : Право, 2009. – 578 с.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

И.А. Ушакова

В статье представлены сущностные характеристики методики формирования эстетического образа человека у студенческой молодежи комплексом искусств. Освещены компоненты и структура методики, а также основные формы, методы и приемы работы, использованные в формирующем эксперименте. Автором охарактеризована экспериментальная программа и определена результативность ее внедрения.

Ключевые слова: методика, программа, методы, приемы, компоненты, структура, комплекс искусств.

METHODOLOGY OF AESTHETIC IMAGE OF MAN FORMATION AMONG STUDENT YOUTH

I.O. Ushakova

The article presents the essential characteristics of aesthetic image of man formation methodology by the system of arts among student youth. The components and the structure of the methodology, as well as the basic forms, methods and techniques used in forming experiment are highlighted. The author gives characteristics to the experimental program and defines the effectiveness of its implementation.

Key words: methodology, program, methods, techniques, components, structure, system of art.

Ушакова Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов та професійної комунікації Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Северодонецьк, Україна). E-mail: irinkaua85@gmail.com

Ushakova Iryna Olexandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Lecturer of Foreign Languages and Professional Communication Chair of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine). E-mail: irinkaua85@gmail.com

УДК 373.34

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У ПРАЦІ

І. Є. Федь, К. Ю. Собіна

У статті обґрунтовані педагогічні умови, які ефективно впливають на процес формування творчої особистості молодшого школяра у праці. Аналізується необхідність знаходити шляхи удосконалення виховання свідомого відношення молодшого школяра до праці з урахуванням вимог сучасного суспільства. У ході дослідження встановлено, що ідея формування працелюбства у дітей має давні корені.

Ключові слова: активність, діяльність, праця, працелюбство, трудове виховання, творча особистість, формування трудових умінь.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. У нових соціально-економічних умовах побудови незалежної держави та, зокрема, перехід до ринкових відносин, зростає значення трудового виховання підростаючого покоління. Постає актуальна проблема удосконалення виховання свідомого відношення школярів до праці з урахуванням вимог сучасного суспільства. Формування у дитини високих рис громадянськості неможливо уявити поза зв'язком із трудовим вихованням. «Почуття поваги до праці, – писав В. Сухомлинський, – пов'язує дитину духовними нитками обов'язку з іншими людьми – спочатку з близькими, а потім з усіма чесними

співвітчизниками. З почуття поваги до праці, з думки про те, що праця – творець щастя, народжується той стан повинності, без якого немислимо собі уявити елементарну моральну культуру людини, її відповідальність за своє майбутнє» [8, с. 483].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Аналізуючи сучасну вітчизняну та західноєвропейську (Блу, Скінер, Маслоу, Роджерс, Рудман, Холд) педагогічну думку та окремі дисертаційні дослідження, можна зробити висновок, що проблема виховання підростаючого покоління є соціально значущою.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема виховання підростаючого покоління вивчена недостатньо, більшість вчителів не володіють науково обґрунтованою інформацією щодо виховання дітей працею.

Метою статті є осмислення процесу формування творчої особистості молодшого школяра засобами трудового виховання.

Завдання статті:

- теоретично обґрунтувати пріоритетні напрямки виховання працелюбства в системі творчого розвитку особистості
- розкрити наскільки працелюбство корелює з ідеєю розвитку особистості та рівнем її сформованості
- визначити роль особистого прикладу в цьому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Концепція праці як визначального фактора виховання людини перейшла від народу до філософів, педагогів. Адже народ творив науку виховання, а педагогічні лише упорядковували його надбання. Тому багато відомих філософів, педагогів не мислили виховання поза працею.

Уже Володимир Мономах у своєму «Повчанні дітям» писав: «Старших шануй, як батька, а молодших, як братів. У домі своєму не лінуйтеся, але за всіх доглядайте».

Український філософ Г. Сковорода вбачав щастя людини тільки в «спорідненій праці». «Щастя полягає, – писав Г. Сковорода, – тільки в спорідненій праці на користь суспільству» [6, с. 418]. Якщо, стверджував філософ-педагог, кураж породжується захоплюючою творчою працею вільної людини, а ухилення від своєї натури призводить до нещастя, то звідси випливає висновок, що кожна

людина, якщо вона хоче бути щасливою, повинна слідувати своїй натурі, внутрішній природі.

Г. Сковорода підкреслював, що праця по «неспорідненості», без натхнення не приносить радості і насолоди, і навіть земні принади і багатства не дає такі, що звеселяють душу. Так, у байці про двох котів він висміяв тих, хто лише заради одержання прибутків домагається занять, до яких не має ні покликання, ні любові. Сила байки значуща і злободенна й для сучасників: «... Природному охотнику більше веселія приносять самая ловля и труд, нежели поставленный на стол жаренный заяц... А тот уже самый верный друг званію своему, если и самая доходов убыль, нищета, хула, гонение – любви его угасить не может» [7, с.339].

Вивчення першоджерел довело, що Г. Сковорода поняття спорідненої праці, виховання працелюбства, відчуття щастя розглядав у близькості з поняттям «сердечное веселіє» – формула робити все, граючи.

Г. Сковорода знав ціну праці, але навмисне відвертав погляд від її матеріального результату – прибутку, наполягаючи, що джерело радості «спорідненої праці» не в праці самій по собі, не в її загальнокорисності і не в почутті виконаного обов'язку, а в тому, що «внутреннее увеселение» допомагає людині народитися заново, «узнять в себе, кто куда рожден» [7, с. 24]. Г. Сковорода розумів, що потрібна неабияка духовна відвага, щоб у рабській праці у поті чола знайти закон сродності.

Підсумовуючи вищевикладене, вважаємо за доцільне наголосити, що виховання працелюбства Г. Сковорода ототожнював із знаходженням і виконанням спорідненої праці, яка опановується людиною лише в процесі діяльного самопізнання, згідно з принципом «живи по натурі». Тільки так людина може досягнути щастя, яке за психологічною ознакою є «веселієм сердечним», «святом».

Керуючись своєю життєвою філософією й педагогічним досвідом, великий гуманіст умовами виховання працелюбства визначав вивчення і самопізнання внутрішньої природи людини, прагнення істини, формування здатності і вміння цінувати і процес, і результати спорідненої праці.

Великого значення формуванню працелюбства в дітей та молоді надавав і відомий публіцист, філософ В. Белінський, який гостро засуджував презирливе ставлення до праці панівних класів і станів, всіляких експлуататорів. На його думку, праця повинна бути

моральним обов'язком кожної людини, тільки вона дає моральне задоволення і щастя, без трудової діяльності людина не може розвиватись ні фізично, ні духовно.

Блискучий публіцист О. Герцен був зразковим «батьком – вихователем» своїх синів і дочок. Наполягаючи на підготовці активних, діяльних людей, писав: «Бути своєчасним... взяти саме ту сторону середовища, в якому можлива праця, і зробити цю працю суттєвою – у цьому весь характер практичної людини» [1, с. 34].

Проблемі формування працелюбства і трудового виховання дітей в родині приділяли надзвичайно велику увагу такі педагоги й письменники, як Іван Котляревський, Тарас Шевченко та ін. Ця проблема цікавила їх у плані громадянської відповідальності сім'ї за виховання й розвиток дитини як працюючого й корисного члена суспільства.

Письменник І. Котляревський у своїх творах передав прагнення народної педагогіки виховати людину чесною, працюютою, сміливою, відданою народові. Так, у п'єсі «Наталка Полтавка» зображений образ селянської дівчини, яка пишається своїм походженням з «чесного роду» і рисами характеру, набутими в простій трудовій сім'ї: *«Не багата я і проста, но чесного роду . / Не стижуся прясти, шити і носити воду»*. [2, с.266].

Йдучи за вимогами народної педагогіки, І. Котляревський у поемі «Енеїда» гнівно засуджує тих батьків, які давали своїм дітям хибне виховання: *«Батьки, які синів не вчили, / А гладили по головах, / І тільки знай, що їх хвалили, / Кипіли в нефті в казанах!»* [3, с.98].

Видатна постать, фундатор української культури й гуманістичної родинної педагогіки Т. Шевченко у чисельних своїх літературних творах висловлював цінні педагогічні думки, багато з яких не втратили актуальності й сьогодні, коли воскресає народознавство, зокрема і народна педагогіка. Багато його робіт («Капитанша», «Наймичка», «Близнецы», «Прогулка с удовольствием и не без морали» та ін.) пронизує глибока переконаність у красі людської праці й необхідності виховання в дітей почуття любові до неї та визнання її як життєвої цінності. Бездіяльність, на думку Т. Шевченка, є найтяжчим злом, щастя ж здобувається лише в натхненній праці: *«Человек трудолюбивый, по-моему, самый счастливый человек на свете... Завидую и всегда буду завидовать тебе, счастливый благородный труженик»* [11, с.329].

Як свідчить вивчення творчої спадщини Т. Шевченка [11], у формуванні повноцінної особистості він надавав вирішального значення праці, працелюбству, показуючи у своїх творах, що пусті люди виходять «з болота неробства і багнюки моральної порожнечі». Наприклад, читаємо про це в повісті «Несчастный» (1855), про матір-поміщицю, яка виховувала свого сина в повній бездіяльності. Результатом такого «виховання» став ледар і розбещений чоловік, який, зрештою, почав бажати смерті рідній неньці, аби скористатися спадком [11, с. 329].

Т. Шевченко присвятив багато творів ролі сім'ї у вихованні працьовитої особистості. Добре знаючи побут, звичаї, традиції і обряди українського народу, поет змальовував їх у своїх творах, що робило їх близькими й зрозумілими для простих людей, які вбачали в них віддзеркалення власного життя, намагались знайти підтримку, отримати пораду, у тому числі й «педагогічну» щодо виховання дітей. Ця думка з особливою переконливістю звучить у вірші «Садок вишневий коло хати...».

Особливо побожно ставився Т. Шевченко до жінки-матері, матері-трудівниці. У багатьох своїх творах він співчутливо зображував піклування матерів-вдів про дітей, а дітей про матерів, коли наполеглива праця зміцнює людяність у стосунках. Глибокою повагою до матері-трудівниці пройнята його поема «Наймичка», у якій зворушливо зображено жінку-матір, що змушена в умовах несправедливого соціального ладу все життя приховувати свої почуття від сина, ідучи на велику самопожертву заради його щастя.

У ході проведеного дослідження встановлено, що ідеалом виховання Т. Шевченко вбачав поєднання натхненної, розумової і фізичної праці, що сприяла б формуванню художнього смаку. Виховання працелюбності має починатися з дитячих років у сім'ї. Щаслива та сім'я, за Т. Шевченком, де батьків і дітей поєднує радість спільної наполегливої праці. Саме це слугує засобом формування здорового морального клімату сім'ї. Продовжуючи традиції народної педагогіки, просвітник вважав найдійовішим методом виховання працелюбства особистий приклад наставника, батька, матері. Сам Т. Шевченко впродовж усього свого життя самотужки, наполегливо працював, реалізував свої потенції в мовознавстві, історії, літературі, образотворчому мистецтві, показав приклад високого служіння знанням, надмірну працьовитість, віру в могутню силу освіти й національної культури.

Праця була і залишається природною необхідністю людини. К. Ушинський, глибоко занурюючись у психологічні засади виховання, писав: «Праця, як ми її розуміємо, є така вільна і погоджена з християнською моральністю діяльність людини, на яку вона наважується з безумовної необхідності її для досягнення тієї чи іншої істинно людської мети в житті» [10, с.107]. Тому, продовжував думку К. Ушинський, – «саме виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинно виховувати її не для щастя, а готувати до праці життя» [10, с.113].

А. Макаренко вважав працю генеруючим засобом соціального становлення особистості: «Правильне... виховання неможливо собі уявити як виховання нетрудове» [5, с.387].

На новому етапі суспільного розвитку В. Сухомлинський, підтримуючи народні традиції в царині виховання, вбачав у праці невичерпне джерело виховання всебічно розвиненої особистості. «Виховну місію школи, – писав В. Сухомлинський, – ми вбачаємо в тому, щоб праця увійшла в духовне життя особистості, в життя колективу, щоб захоплення працею уже в роки отрочтва й ранньої юності стало однією з найважливіших якостей людини» [9, с.166].

На жаль, нехтування закономірностями необхідності виховання дітей у праці призвело до певної деградації загальнолюдської ідеї трудового виховання і викликає фізичне й моральне ослаблення членів суспільства.

Посіяти в душі дитини зерно позитивного ставлення до праці, виховати внутрішню потребу трудитися, повагу до людської праці, а значить, і суспільства в цілому – найвищий і найвідповідальніший обов'язок сім'ї, школи, громадськості. І все-таки, якщо говорити про ставлення до праці як найважливішого елементу духовного життя людини, то уже в ранньому дитинстві починається формування цього ставлення, коли головними наставниками і вихователями дитини є її батьки.

У сім'ї закладаються моральні основи особистості. Тому саме від батьків залежить, чи виростуть їхні діти працьовитими людьми, котрі не цуратимуться праці – ні розумової, ні фізичної, бережливо ставитимуться до всього, створеного руками людини. Праця дає необмежені можливості для реалізації комплексного підходу у формуванні особистості, для поєднання всіх засобів і форм впливу на становлення у дитини громадянських рис. Найважливішою умовою успіху виховання є залучення дітей до участі у найрізноманітніших

видах позитивної діяльності. В дитини вже у дошкільному віці важливо й необхідно виховувати позитивне ставлення до праці. У маленькій дитини воно може поставати у формі поваги до всіх старших, які працюють, у бережливому поводженні з речами, у готовності дітей допомагати одне одному.

Дуже важливо подбати про те, щоб тимчасові трудові доручення поступово перетворювалися для дитини у постійний обов'язок, щоб з віком у її свідомість входило розуміння того, що участь у серйозній діяльності разом з дорослими є не тільки бажаною, а й необхідною. Домогтися цього, звичайно, непросто. Відомо, що дитина з великим задоволенням береться за роботу, яку запропонував їй дорослий. Але, на жаль, її ентузіазму часто не вистачає й на кілька хвилин, і завдання залишається невиконаним. Отож перед тим, як дати дитині доручення, варто заздалегідь усе добре зважити.

У вихованні в дітей любові до праці значна роль належить позитивним емоційним переживанням, що виникають унаслідок подолання більш чи менш значних труднощів. Тому так важливо допомогти дитині довести до кінця розпочату справу. Це дає їй змогу пережити радість, гартує волю, формує самостійність, впевненість у власних силах. Без цього неможливо сформувати в дитини позитивне ставлення до праці.

Повага до працюючої людини, потреба у постійній праці, працелюбство – основна складова моральності особистості. І стосується це не тільки дорослої людини, а й кожної дитини, навіть дошкільника, тим паче молодшого школяра, підлітка, старшокласника.

Обов'язок трудитися не вигадка, не плід теоретизування, а один із найголовніших обов'язків людини як соціальної істоти, як володаря власної долі, як особистості, здатної до постійного і безперервного самовдосконалення, гуманізації стосунків з людьми, своїх ставлень до них і до себе самої.

Те, що здобує, сформоване в період дошкільного дитинства у родині чи спільно з вихователем дитячого садка, не зникає безслідно. Зі вступом до школи в дитини виникає природне розуміння того, що вона стала дорослішою. Адже суттєво змінюється її позиція як члена родини: вона – повинна якнайкраще виконати домашні завдання, а вранці вчасно вийти з дому, щоб не спізнитися на урок.

Для початкуючого школяра важливо бачити результати своїх зусиль уже сьогодні або хоча б мати впевненість чи надію, що успіх прийде незабаром. Дитині потрібна не лише майбутня, а й сьогоднішня

радість. Допомагаючи дитині відчувати значущість хоч би найменшого здобутку її праці, побачити потрібність результату її нелегких зусиль людям, ми неодмінно досягаємо бажаного виховного ефекту.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, у ході дослідження встановлено, що ідея формування працелюбства у дітей має давні корені. Працелюбство як риса особистості вважалося одним із показників її сформованості, як головна моральна чеснота, що слугує критерієм вихованості особистості. Головними ознаками працелюбства вважалися: природність і добровільність дій, сумлінність, старанність. До умов формування працелюбства зараховувалися набуття здатності цінувати процес і результат праці, обов'язковість і посиленість праці, впевнений вибір трудової діяльності.

Серед засобів формування працелюбства розглядалися і особистий приклад батьків, учителів, наставників; вправлення у моральному діянні, вихованні відповідального ставлення до навчальної праці, стимулюванні сумління й старанності у навчанні, наданні доручень тощо.

Література

1. Герцен А.И. Собрание сочинений / А.И. Герцен. – Т.12. – С.269; Т.23. – С.34; Т.24. – С.196; Т.27. – С.268.
2. Котляревський І.П. Наталка Полтавка / І.П. Котляревський / Повне зібрання творів. – К., 1969. – С.250 – 266.
3. Котляревський І.П. Енеїда / І.П. Котляревський / Повне зібрання творів. – К., 1969. – С.98.
4. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2003. – С.261 – 273.
5. Макаренко А.С. Лекції про виховання дітей / А.С. Макаренко / Твори в 7т. – Т.4. – К.: Радянська школа, 1954. – С.387.
6. Сковорода Г.С. Повне зібрання творів / Г.С. Сковорода / Твори в 2т. – Т.1. – К.: Наук. думка, 1973. – С.418.
7. Сковорода Г.С. Твори / Г.С. Сковорода / [В 2-х т.]. – К.: АТ Обереги, 1994.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори / В.О. Сухомлинський / Т.5. – К.: Радянська школа, 1977. – С.483.
9. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5т. – Т.1. – К.: Радянська школа, 1976. – С.166.
10. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні / К.Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори: В 2т. – Т.1. – К.: Радянська школа, 1983. – С.107 – 113.
11. Шевченко Т.Г. Твори / Т.Г. Шевченко / [В 3-х т.]. – Т.1., Т.3. – К., 1956

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ТРУДЕ**И.Е. Федь, К.Ю. Собина**

В статье обоснованы педагогические условия, эффективно влияющие на процесс формирования творческой личности младшего школьника в труде. Анализируется необходимость находить пути совершенствования воспитания сознательного отношения младшего школьника к труду с учетом требований современного общества. В ходе исследования установлено, что идея формирования трудолюбия у детей имеет давние корни.

Ключевые слова: активность, деятельность, труд, трудолюбие, трудовое воспитание, творческая личность, формирование трудовых умений.

THE FORMATION OF A CREATIVE PERSONALITY OF A PRIMARY SCHOOL PUPIL IN LABOR**I.E. Fed, K.Y. Sobina**

The author of the article substantiates pedagogical conditions of effective influence on the process of formation of creative personality of a primary school pupil in labor: examines the necessity of search of the ways of improvement, education, of conscious attitude of the younger school student to work taking into account the requirements of modern society. The study established that the idea of children's diligence formation has old roots.

Key words: activity, activity, work, diligence, labor education, creative personality, formation of labor skills.

Федь Ірина Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна). E-mail: ir.e.k@mail.ru

Fed Iryna Yevgenivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Primary Education of the State Higher Educational Establishment «Donbass State Pedagogical University» (Slavyansk, Ukraine). E-mail: ir.e.k@mail.ru

Собіна Катерина Юрійівна – здобувач вищої освіти факультету підготовки вчителів початкових класів ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна).

Sobina Kateryna Yuriyivna – Applicant of Higher Education Faculty Training of Elementary School Teachers of the State Higher Educational Establishment «Donbass State Pedagogical University» (Slavyansk, Ukraine).

УДК 378: 177

ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ САМОПІЗНАННЯ ТА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Т. В. Черкашина

У статті проаналізовано вплив системної самопізнавальної діяльності на формування професійно-особистісних якостей розумно мислячого педагога сучасності, надано характеристику базових компонентів педагогічної системи самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення, представлено універсальні самодіагностичні методи індивідуального ресурсу сил, підкреслено взаємообумовленість взаємозв'язку ментальної працездатності і особистісно-професійного самовдосконалення у досягненні вагомих педагогічних цілей та більш високого рівня комунікативної педагогічної культури у процесі творчої самореалізації. Акцентовано практичний аспект застосування педагогічної системи самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення в повсякденній педагогічній практиці.

Ключові слова: *індивідуальний ресурс сил, ментальна працездатність, педагогічна система самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення, суб'єкт самопізнавальної діяльності.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Сучасність в умовах світової кризи, глобальних природних катаклізмів, техногенних катастроф, цивілізаційних відкриттів, з прискореним ритмом життєдіяльності людини висуває особливі вимоги. Вчені, об'єднані метою збереження загальнолюдських досягнень, особливо акцентують на пізнанні особистих можливостей кожним, хто не втратив здатності до свідомого самовдосконалення розумно-душевно-духовних сил. Унаслідок цього ідея особистісно-професійного самовдосконалення в контексті самопізнання в непростих умовах сьогодення набуває практичного значення, сприяє утвердженню засад педагогіки гуманізму, зумовлюючи формулу її реалізації: теорія без практики є мертвою, забезпечуючи мінімальний розрив між генерацією нових

знань, технологій оволодіння та їх застосування педагогом у сучасній педагогічній практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Аналіз наукової літератури виявив значний доробок у галузі проблеми самовдосконалення суб'єктів педагогічної діяльності, що розглядається в міждисциплінарному контексті філософського, психолого-педагогічного знання. Філософське бачення професійного саморозвитку особистості представлено в працях В. Андрущенка, О. Базулука, І. Бондаревич, Б. Гершунського, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, Г. Шевченко та ін.

Психологічний аспект саморозвитку та самовдосконалення особистості обґрунтовано в розвідках багатьох учених. Зокрема, аналіз проблеми людини як суб'єкта особистісного розвитку, здатного до творчої реалізації програми власного життєвого шляху, репрезентовано в студіях К. Абульханової-Славської, М. Боришевського, А. Брушлинського, В. Моляко та ін. Самовдосконалення особистості як прояв духовності представлено в трудах І. Беха, О. Вишневського, М. Євтуха, Г. Шевченко.

Теоретичні положення самопізнання і самовдосконалення особистості відображені в дослідженнях М. Євтуха, Л. Кунаковської, В. Маралова, Е. Пінковської, Е. Помиткіна. Завдячуючи науковим подходам, ідея самопізнання й особистісно-професійного самовдосконалення стає керівництвом до дії суб'єктів педагогічної діяльності, сприяє утвердженню основ гуманізму й професіоналізму в освітньому середовищі.

Мета статті – дослідити застосування педагогічної системи самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення в повсякденній педагогічній практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Зміст педагогічної системи самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення базується на природонауковій, гуманітарній, гуманній парадигмі, яка уміщує в собі ціннісне ставлення до досліджуваної дійсності, виходячи з моральних, культурних, духовних, релігійних, естетичних, етичних позицій та відповідає аксіологічному, акмеологічному, компетентнісному, культурологічному, антропологічному, особистісно-орієнтованому, системному, цілісному, синергетичному, діяльнісному

підходам формування самосвідомості суб'єкта педагогічної діяльності в умовах соціокультурних змін.

Проблему особистісно-професійного самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності конкретизовано на загальнонауковому методологічному рівні, що уможлиблює:

- розуміння самовдосконалення як найбільш адекватної форми саморозвитку, що виявляється в самопізнанні, самоствердженні, самоактуалізації та самореалізації особистості, як динамічної системи, що виводить особистість на новий якісний рівень світобачення, світосприйняття;

- трактування особистісно-професійного самовдосконалення педагогів як внутрішнього процесу свідомої цілеспрямованої роботи над собою, що відображає вищий рівень саморуку на основі інтегральної взаємодії самопізнання та самовдосконалення, ціннісно-вмотивованої професійної діяльності, здатності самостійно визначати концепцію власного особистісно-професійного зростання на основі аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного, культурологічного, антропологічного, особистісно-орієнтованого, системного, цілісного, діяльнісного, синергетичного підходів;

- інтерпретація особистісно-професійного самовдосконалення педагога як цілісної нелінійної системи з чітко вираженою мотивацією до самопізнання, професійної самореалізації, педагогічною спрямованістю, ґрунтовною ціннісно-сисловою сферою, розвиненими педагогічними здібностями, ментальною працездатністю, позитивним, логічним, конструктивним, проектним мисленням, цілеспрямованим внутрішнім пошуком, самоподоланням особистісної недосконалості, об'єктивацією самооцінки, вмінням аналізувати педагогічні ситуації та контакти, інтуїтивними осяяннями та оптимальним індивідуальним стилем.

Теоретичний й методичний ресурс педагогічної системи самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення, практичний аспект якої презентується в статті, базується на поліпарадигмальних підходах до формування розумно-душевно-духовних якостей розумно мислячого суб'єкта педагогічної діяльності.

Означена педагогічна система як сукупність факторів, спрямованих на досягнення свідомих педагогічних цілей, характеризується базовими показниками: структурністю (базові структурні компоненти), цілісністю (неподільність, єдність взаємозв'язків структурних компонентів), надійністю (достовірність,

узгодженість цілей та завдань), оптимальністю (доцільність, обґрунтованість умов, які забезпечують надійність взаємозв'язків структурних компонентів), функціональністю (сукупність можливостей, функцій, спрямованих на досягнення мети), синергетичністю (збільшення сили впливу одного системоутворювального компоненту при узгодженій цілеспрямованій взаємодії з іншими компонентами системи); ієрархічністю (послідовність взаємодії структурних компонентів, виходячи з пріоритетності розподілу їх функцій), інтегративністю (відновленням цілісності, внаслідок встановлення узгоджених взаємозв'язків між умовно розділеними компонентами).

Структурно педагогічна система самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення уміщує три системоутворювальні компоненти:

- *структурно-змістовий компонент* – відображає концептуальну спрямованість (особливості планування та реалізації етапів самопізнавальної діяльності, їх загальні та часткові цілі й завдання);

- *структурно-процесуальний компонент* – характеризує базові умови (специфіку, форми, методи реалізації самопізнавальної діяльності);

- *структурно-аналітичний компонент* – розкриває об'єктивні закономірності самопізнавальної діяльності, адаптованої до педагогічного процесу вищої школи.

Аналіз структурних компонентів вказує на характерні, логічно обґрунтовані взаємозв'язки етапів, умов, закономірностей, які утворюють цілісну педагогічну систему, де кожний базовий елемент, виконуючи своє функціональне призначення, забезпечує універсальний порядок у межах зазначеної структури. Вказана педагогічна система має ряд характерних ознак (рівнів, критеріїв, показників) для вивчення індивідуального ресурсу сил суб'єкта педагогічної діяльності з використанням універсальних характеристик, таблиць, формул, правил.

Узагальнена педагогічна система самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення уміщує такі структурно-логічні блоки:

Змістовий блок:

- системоутворювальні поняття та визначення (педагогічна система, особистісно-професійне самовдосконалення, самопізнання, суб'єкт самопізнавальної діяльності, розумно мислячий суб'єкт,

ментальна працездатність, індивідуальний ресурс сил), які становлять єдиний понятійно-термінологічний апарат;

- базові структурні компоненти (структурно-змістовий, структурно-процесуальний, структурно-аналітичний), які утворюють цілісну педагогічну систему самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення;

- базові умови педагогічної системи самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення, які забезпечують динаміку розвитку самосвідомості розумно мислячого суб'єкта педагогічної діяльності: ступеневість (послідовність), поступовість (цілеспрямованість), постійність (неперервність);

- закономірності педагогічної системи самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення, які зумовлюють характер внутрішніх і зовнішніх комунікацій, що забезпечують особистісно-професійне зростання.

Функціональний блок (динамічні характеристики):

- етапи ментальної працездатності у відповідності до якості проявлених дій: зрозуміти, сприйняти, вмістити, оволодіти, застосувати, проаналізувати, скоректувати особистісно-професійні якості у структурі індивідуального ресурсу сил за заданими параметрами (миролюбністю, правдивістю, відповідальністю, вдячністю, впевненістю, рішучістю, скромністю, активністю);

- універсально-індивідуальний ритм самопізнавальної діяльності в подоланні внутрішніх протиріч: сумніви, страх, гордіня, страждання, знання, вміння бачити, незадоволеність досягнутим, відповідно до індивідуальної програми особистісно-професійних досягнень;

- ментально-часові характеристики як спосіб осмислення себе і того, що відбувається «після», «під час», «до» комунікативної події чи контакту, котрі забезпечують аналіз та вирішення нестандартних комунікацій у параметрах позитивного, конструктивного, логічно-образного мислення.

Результативний блок:

- ступенево-поступова трансформація активізованих особистісно-професійних якостей педагога як суб'єкта самопізнавальної діяльності, у відповідності до показників умовно прийнятої диференціації (низький, середній, високий рівень);

- формат ментальної працездатності: «я + вони», «вони і я», «вони + я», який відображає динаміку розвитку самосвідомості розумного,

розумно душевного, розумно мислячого суб'єкта самопізнавальної діяльності;

- формат внутрішніх комунікацій у структурі індивідуального ресурсу сил, який адекватний етапам розвитку самосвідомості у контексті законслухняності: «ти і закон», «ти до закону», «ти із законом», «ти у законі», «закон з тобою», «закон у тобі», «закон через тебе» та відображає об'єктивацію самооцінки на етапах особистих досягнень.

До теоретичних й методичних особливостей педагогічної системи самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення, адаптованої до умов сучасності належить застосування самодіагностичних методик, зокрема методика самотестування, яка розглядається як засіб досягнення об'єктивації самооцінки індивідуального ресурсу сил, внаслідок самоаналізу і самокорекції особистісно-професійних якостей [3; 8].

Застосування універсальної самодіагностичної методики самотестування в режимі постійності дозволяє встановити самоконтроль за ступенево-поступовим ціннісним наповненням активізованих до трансформації якостей у повсякденних комунікативних ситуаціях і контактах у досягненні більш високого рівня професійної культури. Системність самоаналізу індивідуального ресурсу сил з використанням методики самотестування створює цілісне уявлення про індивідуальні можливості і здібності, цілі й завдання, моральні орієнтири педагога як суб'єкта самопізнавальної діяльності.

Методичний ресурс педагогічної системи самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення містить авторські самодіагностичні методики (автор Т.В. Черкашина) з використанням діагностичних таблиць, методику побудови індивідуального портрету суб'єкта самопізнавальної діяльності.

Самодіагностика як система правил, методів, прийомів, що забезпечують особистісно-професійне самовдосконалення, підвищення рівня комунікативної культури дозволяє виявити прихований потенціал чеснот суб'єкта педагогічної діяльності, внаслідок природних трансформацій у структурі індивідуального ресурсу сил на основі самодіагностики.

Аналітико-функціональним інструментом самодіагностики виступають таблиці «Леонардо», «Уміння розмірковувати», «Почуття» (автор таблиць Е. Пінковська) [2; 3; 5; 6]. Структурно таблиці являють собою діагностичне поле, мають план вираження (динаміка ступенево-

поступової трансформації особистісно-професійних якостей), вміщують структурно-змістові елементи у вигляді вертикальних стовпчиків і горизонтальних рядків, які несуть у собі змістове навантаження специфічних якостей індивідуального ресурсу сил суб'єкта самопізнавальної діяльності.

Процедурно самодіагностика виконує ряд логічно обґрунтованих функцій:

- гносеологічну: системне самоспостереження і самоаналіз емоційно-вольової і чуттєво-ментальної сфери в структурі індивідуального ресурсу сил у соціально напружених ситуаціях;

- аксіологічну: об'єктивація самооцінки особистісних проявів (чеснот і недоліків) у процесі поліфункціональних соціально значущих комунікацій;

- праксіологічну: самокорекція неповноцінних якостей під час соціальних, професійних, міжособистісних комунікацій з використанням ментально-часових характеристик.

На базі створеного в КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників» кабінету «Теорії і практики самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення» проводиться, зокрема, дослідно-експериментальна робота з визначення внутрішньої готовності педагогів до самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення за прийнятими критеріями й показниками (інтегративні рівневі характеристики) на основі самооцінки за результатами експрес опитування (опитувальник «Самооцінка інтересу та внутрішньої готовності до самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення»).

Учасникам педагогічної взаємодії пропонується проведення педагогічного дослідження індивідуального ресурсу сил, зокрема: визначення своєї статусної категорії стосовно самопізнавальної діяльності та рівня особистісно-професійного самовдосконалення, проведення самоаналізу в контексті ментально-часових характеристик та трансформування неповноцінних якостей, самодіагностики вміння приймати рішення у досягненні бажаного та гармонізації індивідуального ресурсу сил, а також побудови особистого портрету ментальної працездатності.

Висновки. Проведений кількісний і якісний аналіз результатів самооцінки інтересу і проявленої готовності респондентів (генеральна сукупність 303 осіб) до самопізнавальної діяльності (загальні відносні показники інтересу, готовності та користі самопізнання та особистісно-

професійного самовдосконалення, відповідно: 99.6% ; 92.1%; 100%), отриманих емпіричним шляхом, спонукав до висновку про необхідність реалізації педагогічної системи самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення в педагогічний процес навчальних закладів освіти.

На даному етапі проведене педагогічне дослідження дає змогу стверджувати, що впровадження педагогічної системи самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення у повсякденній педагогічній практиці сприяє позитивній динаміці внутрішніх трансформацій у самосвідомості розумно мислячого суб'єкта педагогічної діяльності, створенню ціннісного ресурсу в бажаннях, емоціях, почуттях, забезпечує зростання його ментальної працездатності, проявів культури незгоди, культури прийняття рішень, свідомого прагнення постійно самовдосконалюватися.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Євтух М. Б. Культура взаємин / М. Б. Євтух, Т. В Черкашина : підруч. – 3-тє вид., переробл. і доп. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2012. – 340 с.
3. Евтух Н. Б., Пиньковская Э. А., Черкашина Т. В. Методики личностно-профессионального самосовершенствования субъекта педагогической деятельности на основах самопознания / Н. Б. Евтух, Э.А. Пиньковская, Т. В. Черкашина : учебн.-метод. пособие – Черкасы : Издатель Чабаненко Ю. А., 2016. –408 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
5. Пиньковская Э. А. «Кто ты?». Том 1. / Э. А. Пиньковская. – Черкасы : Издатель Чабаненко Ю. А., 2011. – 814 с.
6. Пиньковская Э. А. «Эгология». Том 2. / Э. А. Пиньковская. – Черкасы : Издатель Чабаненко Ю. А., 2012. – 438 с. + 3 таблиці.
7. Філософський словник соціальних термінів / під заг. ред. В. П. Андрушенка. – 3-тє вид., доп. – Харків : Р.И.Ф., 2005. – 672 с.
8. Черкашина Т. В. Теоретические и методические основы профессионального самосовершенствования субъекта педагогической деятельности: [монография] / Т. В. Черкашина ; Под научной редакцией Н. Б. Евтуха. – Черкасы : Издатель Чабаненко Ю. А., 2014. – 444 с.
9. Шевченко Г. П. Словник-хрестоматія педагогічних понять : навч. посіб. / Г. П. Шевченко, М. Б. Євтух [та ін.]. – Луганськ, 2004. – 271 с.

ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ САМОПОЗНАНИЯ И ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Т.В. Черкашина

В статье проанализировано влияние самопознавательной деятельности на формирование личностно-профессиональных качеств разумно мыслящего педагога современности. Описаны характеристики базовых компонентов педагогической системы самопознания и личностно-профессионального самосовершенствования, представлены универсальные самодиагностические методики индивидуального ресурса сил, подчеркнута взаимообусловленность взаимосвязи ментальной трудоспособности и личностно-профессионального самосовершенствования в достижении профессионально-значимых педагогических целей и более высокого уровня коммуникативной культуры в процессе творческой самореализации. Акцентирован практический аспект применения педагогической системы самопознания и личностно-профессионального самосовершенствования в повседневной педагогической практике.

Ключевые слова: индивидуальный ресурс сил, ментальная трудоспособность, педагогическая система самопознания и личностно-профессионального самосовершенствования, субъект самопознавательной деятельности.

PRACTICAL ASPECT OF PEDAGOGICAL SYSTEM SELF-KNOWLEDGE AND PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-PERFECTION

T. V. Cherkashyna

The author of article analyzes the impact of self-cognitive activity on formation of personal and professional qualities of the reasonably thinking teacher of today. The characteristics of the basic components of pedagogical system of self-knowledge and personal and professional self-improvement are described, universal self-diagnostic methods of personal resource forces are presented, the interdependence of the relationship of mental disability and personal and professional self-improvement to achieve professional-significant teaching purposes and a higher level of communicative culture in the process of creative self-realization is accentuated. Emphasis is made on the practical aspects of teaching self-system and personal-professional self-improvement in their daily teaching practice.

Keywords: individual resource of life forces, mental workability, system of self-consciousness and personal and professional self-improvement, subject of self-cognitive activities.

Черкашина Тетяна Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради». E-mail: tcherkashina@ukr.net

Cherkashyna Tat'jana Viktorivna – Doctor of Pedagogical sciences, Professor of the Department of Pedagogics and Educational Management of Communal Educational Establishment “Tcherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Teaching Staff of Tcherkasy Regional Council”, Ukraine. E-mail: tcherkashina@ukr.net

УДК 37.06(44)

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРАВОВИХ ЗАСАД ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ ТА ФРАНЦІЇ

М. Є. Шабінський

У статті розглянуто законодавче забезпечення освіти взагалі та громадянської освіти зокрема в таких країнах як Україна і Франція. Проаналізовано передумови, тенденції та проблеми при створенні правових засад функціонування освітніх закладів цих країн, особливу увагу приділено законодавчим та нормативним актам, що регулюють діяльність початкових навчальних закладів.

Ключові слова: громадянське виховання, початкова освіта, законодавче забезпечення, галузь законодавства, гуманізація, демократизація, Освітній кодекс, Україна, Франція.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Розвиток та вдосконалення системи освіти в Україні зумовлює необхідність як перегляду, розширення і поглиблення його законодавчо-нормативного забезпечення, так і зведення всієї цієї бази до єдиного комплексу. Наразі стає корисним досвід країн, де освітянська сфера має давні історичні традиції, а її правова база може служити прикладом для нас як з точки зору охоплення нею різних сфер освітянського життя, так і динамічності її змін залежно від тих цілей, які ставить перед собою суспільство на кожному конкретному етапі свого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Наші висновки ґрунтуються на наукових дослідженнях таких вітчизняних дослідників проблеми правового забезпечення процесу освіти як В.О. Зайчук, В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, Л.Ц. Ваховський, С.О. Вовк, Г.А. Копилова. Ця проблема піднімалася також у публікаціях російських вчених Г.О. Дорохової, О.М. Смоліна, В.Є. Шудегова, В.М. Сиріх, С.М. Широбокова, В.М. Утенкова.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Нами зроблена спроба проаналізувати розвиток правового забезпечення процесу освіти в Україні за весь період її існування як незалежної держави, труднощі юридичного плану, з якими стикаються освітяни у своїй повсякденній діяльності. А також запропоновано до розгляду досвід Франції у аналогічній сфері. Система французьких законодавчих та нормативних актів, процедура їх ініціалізації, розробки і прийняття, на наш погляд, можуть зацікавити вітчизняних дослідників і практиків сфери виховання, так само як і механізми втілення цих актів у повсякденне життя школи, контролю за їх виконанням усіма учасниками освітнього процесу.

Мета статті. Дана стаття має на меті привернути увагу вітчизняних державних службовців, юристів, науковців, викладачів, студентів і батьків учнів до того, як здійснюється правовий супровід процесів виховання і освіти у Франції та яку роль відіграє у цьому процесі громадянське виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. З моменту виникнення України в якості незалежної держави, освіта знаходиться в центрі уваги її внутрішньої політики. Про це свідчить, серед інших, той значний масив актів законодавства, який безпосередньо чи то опосередковано стосується сфери освіти. З прийняттям Конституції України, базового Закону України «Про освіту» та законів прямої дії: «Про професійно-технічну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», визначено як загальні правові засади демократичного функціонування і розвитку освіти, так і правові, організаційні, фінансові відношення її підрозділів, а також їх фінансово-господарська та матеріально-технічна база.

За весь період існування України видано понад 200 указів Президента України, 150 постанов Кабінету Міністрів України, більш ніж 300 інструкцій, велика кількість наказів Міністерства освіти і

науки, які визначають політику і стратегію реформування освіти на перехідному етапі, обумовлюють заходи з реалізації державної політики у сфері освіти [1].

Формування достатньої прогресивної законодавчої, нормативно-правової бази є одним з основних факторів, які мають забезпечити право громадян на освіту. Тому прийняття достатньої, дієвої законодавчої бази сфери освіти, гнучке своєчасне внесення змін у діючі закони, а також реалізація вже прийнятих законів та контроль за їх виконанням – актуальне, важливе, але при цьому й дуже складне завдання.

На наш погляд, на цей час в Україні в основному вже сформована нова, самостійна галузь законодавства – освітянська [2]. «Специфіка суспільних відносин у сфері народної освіти з усіма їх взаєминами і залежностями відбивається в регулюючих відносинах законодавчих актів і їх складових норм права. Правові норми фіксуючи цілісність загальних відносин у цій галузі, у свою чергу, утворюють власну систему з характерною для неї ієрархією рівнів зв'язків, структурою. Назвемо цю систему норм освітянським правом... Освітянське право можна вважати таким, що формується, постає як самостійна галузь права» [3].

Сучасна юридична наука визначає юридичний термін «галузь законодавства» наступним чином – це сукупність законів та інших нормативних актів (їх частин і статей), які регулюють однорідні і порівняно самостійні групи суспільних відносин. Під галуззю законодавства розуміють не будь яку сукупність актів, а тільки таку, де всі акти перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозалежності. Галузі законодавства за назвами і змістом регульованих ними відносин в основному збігаються з відповідними галузями права [4]. Виходячи з наукового визначення юридичного терміну галузь законодавства можна стверджувати, що освітянське право як галузь стоїть в одному ряді нових галузей права. Освітянська галузь права визнана регулювати суспільні відносини у сфері освітянської діяльності. І зовсім не випадково те, що сфера освіти як система регулюється цілою галуззю права.

У сфері освіти України вже прийнята велика кількість нормативно-правових актів різного рівня, які мають одну ціль: забезпечити правове регулювання сфери освіти.

На нашу думку, формування української освітянської галузі законодавства пройшло декілька етапів.

Першим етапом еволюції освітянського законодавства стало обґрунтування нових підходів до цього процесу.

Другому етапу характерні заходи щодо теоретичного обґрунтування підготовки змін і доповнень до Закону України «Про освіту», проведення парламентських слухань із питань подальшого розвитку освіти, прийняття нової редакції закону 23 березня 1996 року, прийняття Основного Закону держави – Конституції України 28 червня 1996 року.

Третій етап пов'язаний з теоретичним обґрунтуванням ухвалення законів прямої дії, які б регулювали відносини у підсистемах освітньої галузі [5].

Четвертому етапу розвитку освітянського законодавства, подальшого розвитку галузі освітянського права властиве втілення в життя окремих положень законів прямої дії через розробку постанов, наказів, інструкцій та положень органів виконавчої влади. Це перш за все:

- удосконалення системи управління освітою;
- стандартизація змісту освіти, ліцензування, атестація та акредитація навчальних програм;
- гуманізація та демократизація освіти, методологічна переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості [6].

П'ятий етап характеризується подальшим розвитком законодавства про освіту, а також прийняттям на загальнодержавному рівні єдиного стратегічного документа, який визначив довготривалі пріоритети державної політики у сфері освіти. Таким документом стала Національна доктрина розвитку освіти України, яка після ухвалення її другим Всеукраїнським з'їздом педагогічних працівників була затверджена Указом Президента України №347/2002 від 17 квітня 2002 року.

Національна доктрина визначила систему концептуальних ідей та поглядів на стратегію й основні напрями розвитку освіти у першій чверті XXI століття. Уже в перші місяці після затвердження Національної доктрини Кабінет Міністрів України розробив і затвердив Державну програму «Вчитель», програму розвитку позашкільних навчальних закладів на найближчі шість років. Постановами Кабінету Міністрів України від 14 січня та 5 липня 2004 року затверджено Державні стандарти базової й повної загальної середньої освіти та початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.

Виконуючи свої контрольні функції вищий законодавчий орган країни – Верховна Рада України за останні три роки провела парламентські слухання «Про виконання законодавства щодо розвитку загальної середньої освіти в Україні» (16.10.2002 р.), «Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні» (13.05.2004 р.), День Уряду України «Про стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні» (11.03.2003 р.) за результатами яких були прийняті Постанови Верховної Ради України з рекомендаціями Уряду щодо забезпечення законодавства в галузі освіти.

Реальності сьогодення потребують подальшої модернізації вітчизняної системи освіти. Час потребує внесення змін та доповнень діючих законодавчих актів. Саме тому профільний Комітет Верховної Ради України з питань науки й освіти зараз наполегливо працює над законопроектами «Про внесення змін і доповнень до Законів України «Про вищу освіту», «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України з питань освіти» (щодо створення належних умов для навчання дітей), «Про внесення змін до Закону України «Про позашкільну освіту», «Про виховання дітей та молоді», «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту)». Запропоновані зміни до діючих законів, прийняття нових законів пов'язані з необхідністю забезпечення рівного доступу до якісної освіти, недопущення суб'єктивізму у формуванні мережі загальноосвітніх навчальних закладів і змісту освіти, створення належних умов для навчання дітей, особливо з обмеженими можливостями, підвищення рівня соціальної захищеності педагогічних працівників, підвищення керованості галузі. Пропонується посилити соціальний захист педагогічних працівників, зокрема, збільшити розмір щорічної грошової винагороди педагогічним працівникам за сумлінну працю та зразкове виконання службових обов'язків; прирівняти діячів науки, культури та інших до сфери діяльності, які за рішенням навчального закладу беруть участь у навчально-виховній та іншій роботі, до педагогічних працівників; установити педагогічним працівникам пенсію в розмірі 80 відсотків заробітної плати; замінити наповнюваність загальноосвітніх навчальних закладів, в першу чергу, в сільській місцевості та при вивченні окремих предметів; законодавчо закріпити доплати за різні види педагогічної діяльності. Законопроектами уточнюються положення стосовно питань типології загальноосвітніх та інших навчальних закладів системи загальної середньої освіти, ліквідації навчальних закладів, відносин власності та

засад фінансування у сфері освіти, розміру заробітної плати за виробниче навчання і виробничу практику дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що навчаються у професійно-технічних навчальних закладах, порядку зарахування до загальноосвітніх закладів, напрямів та фінансування виховного процесу, забезпечення реалізації державних гарантій та отримання певного рівня освіти особами з обмеженими можливостями здоров'я тощо.

Таким чином, за останні більш ніж десять років в Україні сформована єдина система освітянського законодавства, яка має всі ознаки щодо визнання її окремою галуззю освітянського права. Для чого потрібне визнання системи освітянського законодавства окремою галуззю права? Насамперед, таке визнання підіймає цю галузь на новий, вищий рівень та дає змогу більш успішно реалізувати принцип пріоритетності розвитку системи вітчизняної освіти, а також дає змогу своєчасно вносити необхідні корективи до законодавства про освіту, обґрунтовувати його подальший розвиток, належним чином проводити системну кодифікацію.

Ми переконані, що вже сьогодні у вищих навчальних закладах, які готують майбутніх педагогів, необхідно започатковувати введення обов'язкової навчальної дисципліни «Освітнянське право» або «Правове регулювання освітянської діяльності», що сприятиме підготовці педагогічних працівників.

У Франції основним документом, що визначає усі аспекти педагогічної діяльності та регулює взаємовідносини всіх її учасників є Освітній кодекс (Code de l'éducation). У Кодексі об'єднано всі діючі законодавчі і нормативні акти, що декларують головні принципи державної політики в області освіти, деталізують механізми управління освітніми закладами та регламентують усі напрями діяльності початкової, середньої та вищої школи.

Освітній кодекс складається із двох частин, одна із яких присвячена законодавчому аспекту освітнього права та включає в себе закони і законодавчі акти. Друга ж частина регламентує всі аспекти освітньої діяльності за допомогою нормативних актів.

Частина «Законодавча» Освітнього кодексу вперше була опублікована в червні 2000 р., має силу діючого закону та відіграє визначальну відправну роль для законодавчої ініціативи. Законодавча частина складається із дев'яти книг, а саме: 1. Основні принципи освіти; 2. Управління освітою; 3. Організація шкільної освіти; 4. Заклади шкільної освіти; 5. Шкільне життя; 6. Організація вищої освіти;

7. Заклади вищої освіти; 8. Університетське життя; 9. Робітники системи освіти.

Перша і друга книги нормативної частини Кодексу з'явилися на світ у 2004 р., книга третя – у травні 2006 р. Ця частина Кодексу має віддзеркалювати відповідні книги законодавчої частини, тож в перспективі планується, що кожна книга законодавчої частини буде мати відповідну книгу нормативних актів, що її тлумачать і деталізують.

Наразі нормативна частина Кодексу присвячена трьом напрямам:

- основні принципи освіти;
- управління освітою;
- організація шкільної освіти.

Так у Статті L. 131-1-1 «Обов'язковість освіти» Розділу II «Цілі і завдання державного сектору освіти» Книги I «Основні принципи освіти» Першої Частини «Загальні положення» Законодавчої частини Кодексу сказано: «Право дитини на освіту має на меті гарантувати, з одного боку, надбання фундаментальних інструментів отримання знань, базових умінь, основ загальної культури, та, за бажанням, професійної і технічної підготовки, а з іншого боку, – освіта надає їй можливість розвивати свою особистість, постійно підвищувати рівень базової підготовки, залучитися до суспільного життя і користуватися своїми громадянськими правами».

У Книзі III «Організація шкільного виховання» Розділу II «Положення щодо викладання окремих дисциплін» секцію 8 присвячено викладанню громадянського виховання. Серед іншого там сказано, що навчання громадянському вихованню проводиться на всіх етапах шкільного життя, на основі республіканських цінностей, знання і повага до прав дитини, що обумовлені законами та міжнародними зобов'язаннями та розумінні конкретних ситуацій, які можуть призвести до порушення цих прав. Відповідно, подається інформація щодо ролі неурядових організацій, які опікуються дітьми.

Під час отримання переліку шкільного приладдя учні, серед іншого, отримують інформацію про товари, виготовлені шляхом експлуатації дитячого труда.

Викладання громадянського виховання включає в себе у початковій школі і коледжі, серед іншого, формування знань і повагу до проблем інвалідів та до їх інтеграції у суспільство.

Зкладам освіти переконливо рекомендують налагодити співпрацю із центрами роботи із інвалідами та всіляко заохочують контакти між учнями і інвалідами [11].

Громадянське виховання – це формування людини і громадянина. Воно відповідає трьом головним цілям:

- виховання громадянськості та вивчення прав людини через засвоєння принципів та цінностей, що започатковують та організують демократію і Республіку, через знайомство із закладами влади і законами, через розуміння правил громадського та політичного життя;
- виховання почуття індивідуальної та колективної відповідальності;
- навчання вмінню незалежного судження, зокрема, через розвиток критичної думки та через практику аргументованої дискусії.

Ці три цілі підготовлюють та роблять реальною участь учнів у громадянському житті. Таким чином, громадянське виховання ґрунтується одночасно на знаннях та практиці, які самі по собі є об'єктом роздумів. Громадянське виховання готує громадянина Французької республіки в рамках сучасної об'єднаної Європи та в умовах складної міжнародної ситуації. Вважаючи на важливість сімейного виховання, батьки учнів будуть проінформовані про ці цілі громадянського виховання.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши шкільні програми та інструкції до них, ми виявили, що головними цілями громадянського виховання для французького міністерства освіти є:

1. Формування індивіда і громадянина, спираючись на чіткі ціннісні орієнтири.
2. Прищеплення індивіду, в першу чергу, цінностей Республіки і демократії.
3. Виховання активного і відповідального громадянина, спроможного діяти на всіх рівнях сучасного суспільства, починаючи з місцевої громади, через національний рівень (Франція) та європейський (Європейський союз) до громадянина світу.
4. Передача цінностей, об'єктивного сприйняття сучасного світу та формування самостійності особистості.
5. Виховання спроможності майбутніх громадян будь якого походження інтегруватися до Французької республіки та Європейського союзу.

На перший погляд, намагання втиснути дитину у тісні рамки правил та умовностей «дорослого» суспільства та виховання у неї

самостійності, незалежної думки, вміння впливати на це суспільство та прагнути змінити його на краще, може здатися суперечливим, а тому нездійсненним. В дійсності відповідальний громадянин може впливати на суспільство, але цей вплив має відбуватися в умовах вільно усвідомленої поваги до загально прийнятих правил і цінностей цього суспільства. Громадянське виховання – це процес, що ставить перед собою завдання не формувати у молодій людини відчуття покори, повної підпорядкованості і меншовартості, але свідомого визнання своєї ролі у колективі, суспільстві, державі і світі.

Паралельно із офіційними цілями та у тісному зв'язку із ними суспільство ставить перед громадянським вихованням конкретні завдання, що, в свою чергу, виступають об'єктом жвавих політичних і філософських дискусій.

– Перше завдання витікає із щойно розглянутих цілей громадянського виховання – формування людини і громадянина майбутнього, тобто продовження поширювання республіканських і демократичних цінностей. Таким чином, громадянське виховання у школі здійснюється за програмами, розробленими офіційними установами на офіційне замовлення уряду.

– Громадянське виховання – це дисципліна, що знаходиться під колосальним соціальним тиском. Від нього (як і від усієї школи взагалі) багато чекають: бути найголовнішим інструментом інтеграції, згладжувати недоліки суспільства, сприяти встановленню громадянського миру та просто порядку в приміських зонах.

– Декілька уточнень щодо інтеграційної ролі громадянського виховання. Така його роль очевидна і простежується не тільки у програмах громадянського виховання (як приклад візьмемо програми з історії та географії), через систему цінностей і пріоритетів, які мають бути прищеплені кожному, хто живе на французькій землі, чи є він громадянином цієї держави, чи ні.

Література

1. Про виконання законодавства щодо розвитку загальної середньої освіти в Україні – К.: Парламентське вид-во, 2033. – С.10.
2. Красняков Є.В. Законодавство у сфері освіти – галузь самостійна // Віче. – 2003. – №9. – С.60-62.
3. Дорохова Г.А. Законодательство о народном образовании. Теоретические проблемы совершенствования. – М.: Наука, 1985. – С.23-24.
4. Юридична енциклопедія / За ред. Ю. С. Шемшученко та ін. Т.1. – К.: «Українська енциклопедія». 1988. – С.548-549.

5. Бачев Д.О. Освіта - пріоритетний напрям державної політики України // Бюлетень законодавства і юридичної практики України. - 1999. - №9: Законодавство України про загальну середню освіту. - С.3.
6. Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. За заг. Ред. В.С.Журавського. - К.: ФОРУМ, 2004. -1084 с.
7. Шкатулла В.И. Образовательное законодательство: теоретические и практические проблемы. Общая часть. - М.: Норма, 1996.
8. Зайчук В.О. Нормативно-правове забезпечення освіти в Україні // Вища освіта. - 2002. - №2-3.
9. Кремень В.Г. Освіта і наука України, шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). - К.: Грамота, 2003. - 216 с.
10. Ніколаєнко С.М. Сучасна законодавча основа в системі майбутніх освітніх та наукових процесів в Україні і світі // Вища школа. - 2003. - №4-5.
11. Code de l'éducation: Режим доступу до документа - http://dcalin.fr/textoff/code_education .html#3128

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗАКОНОДАТЕЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ УКРАИНЫ И ФРАНЦИИ

Н. Е. Шабинский

В статье рассмотрено законодательное обеспечение процесса образования вообще и гражданского образования в частности в таких странах, как Украина и Франция. Проанализированы предпосылки, тенденции и проблемы, возникающие в процессе создания правовых основ функционирования образовательных заведений этих стран, особое внимание при этом уделено законодательным и нормативным актам, которые регулируют деятельность начальных учебных заведений.

Ключевые слова: гражданское воспитание, начальное образование, законодательное обеспечение, отрасль законодательства, гуманизация, демократизация, Образовательный кодекс, Украина, Франция.

COMPARATIVE ANALYSIS OF LEGISLATIVE PROVISION OF CIVIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS OF UKRAINE AND FRANCE

Mykola Shabinskyi

The author of the article examines the legislative provision of the educational process in general and civic education in particular in such countries as Ukraine and France. Conditions, trends and problems that take place in the process of legal basis establishment for functioning of educational institutions in these countries are

analyzed. Special attention is paid to the laws and regulations that govern the activities in primary schools.

Keywords: *civic upbringing, primary education, legislative support, legislative branch, humanization, democratization, Education Code, Ukraine, France*

Шабінський Микола Євгенійович – к. пед. н., доцент кафедри германської і романської філології та перекладу Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, (м. Сєвєродонецьк, Україна). E-mail: nchabinski@yahoo.fr

Shabinskyi Mykola - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of German and Roman Philology and Translation of Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine). E-mail: nchabinski@yahoo.fr

ЗМІСТ

В. М. Алфімов	
Організація навчання керівників освіти у Німеччині	6
Є. А. Антонович, В. В. Вдовченко	
Духовна спорідненість українських та китайських національних традицій розробки візуальних і словесних образів у психології художньо-проектної творчості: індоєвропейська традиція (Ван Вей та Лі Бо).....	15
М. В. Безугла	
Духовно-культурні цінності освіти в поглядах сучасних учених	31
А. Ю. Бовт	
Естетичне виховання дітей України, постраждалих від військового конфлікту, засобами національного культурного надбання	41
Т. С. Брюханова, В. Г. Лосік	
Спортивно-орієнтоване фізичне виховання як засіб формування спортивної культури студентів	48
М. В. Evtukh, S. A. Sayapina	
Trends Of The Scientific Researches In The Sphere Of Methods Of Preschool Education (1960s – the beginning of the 21 ST century)	53
О. В. Золотарьова	
Практика виявлення обдарованих школярів в Ізраїлі.....	67
О. Б. Кафарська	
Історіософія української освіти як проблема сучасної педагогіки	76
А. В. Коркішко	
Сутнісна характеристика категорії «імідж»: історико-педагогічний аспект (IX - XVIII ст.).....	88
О. Г. Коркішко	
Аналіз структурних компонентів професійного статусу майбутнього викладача ВНЗ	97
О.Ye. Krsek	
Regulatory support of minority language education in the USA (20-s of XX – beginning of XXI century).....	104
О. В. Наконечна	
Методика застосування асоціативних зображень у професійній підготовці майбутніх фахівців.....	114

Н. П. Нікітіна, О. Ю. Маляр	
Креативність і творчість: загальне і особливе	121
С. О. Омельченко, Т. В. Шулик, С. В. Волік	
Позитивний і негативний досвід в організації соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки студентської молоді України в другій половині XX століття.....	128
Н. О. Осадча	
Самотність як інтегративна якість базової культури особистості	136
В. М. Проскурнін, У. В. Проскурніна	
Управління процесами розбудови освітніх округів як інноваційної відкритої педагогічної системи.....	145
С. С. Рашидова, О. В. Клименко	
Формування готовності майбутнього викладача до педагогічної творчості	154
В. В. Сізов	
Культурно-естетичний простір навчального закладу як педагогічна категорія (до постановки проблеми).....	167
Y. A. Slavskaya	
Ecological And Aesthetic Culture Of Studying Young People: Historical Aspect.....	174
А. К. Солodka	
Смисложиттєві орієнтації особистості як ключовий механізм взаємодії людини зі світом	180
А. В. Стъопкін, Д. Ю. Лук'янова	
Використання системи комп'ютерної математики при викладанні точних наук	190
В. В. Тимошенко	
Педагогічний імідж викладача ВНЗ як частина професійної компетенції .	196
І. О. Ушакова	
Методика формування естетичного образу людини в студентської молоді	201
І. Є. Федь, К. Ю. Собіна	
Формування творчої особистості молодшого школяра у праці.....	209
Т. В. Черкашина	
Практичний аспект педагогічної системи самопізнання та особистісно- професійного самовдосконалення	218
М. Є. Шабінський	
Порівняльний аналіз правових засад громадянського виховання у початкових школах України та Франції.....	227

Наукове видання

ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ:
методологія, теорія і практика

Випуск 2 (71)

Оригінал-макет, коректор *Погорєлова Т.В.*
Технічний редактор, коректор *Погорєлова Т.В.*

Художнє оформлення обкладинки
Шевєрдієв К.М.

Підписано до друку 29.04.2016.
Формат 60×84 ¹/₁₆. Гарнітура Times.
Умов. друк. арк 13,95. Обл.-вид. арк. 13,32.
Наклад 100 прим. Вид. № 3066. Замов. № Ціна договірна.

**Видавництво Східноукраїнського національного університету
імені Володимира Даля**

Свідоцтво про реєстрацію: серія ДК № 1620 від 18.12.03 р.

Адреса видавництва: 93400, м. Сєверодонецьк,
просп. Центральний, 59а,
E-mail: vidavnictvosnu.ua@gmail.com

Надруковано у видавництві «ФОП Жолнер Д.І.»

Свідоцтво про реєстрацію серія ВОЗ №045391 від 23.07.2009

Адреса: м. Київ, вул. Шота Руставелі, 20-Б.
тел. 044 28 77 222, e-mail: indi.print@gmail.com